



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Lorene Dutra Moreira e Ferreira

**JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
OURO PRETO/MG: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOS
ESTUDANTES MAIS JOVENS**

MARIANA – MG

Março de 2015

LORENE DUTRA MOREIRA E FERREIRA

**JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
OURO PRETO/MG: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOS
ESTUDANTES MAIS JOVENS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

LINHA DE PESQUISA 2: Diversidade, inclusão e práticas educativas.

ORIENTAÇÃO: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

CO-ORIENTAÇÃO: Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo

MARIANA – MG

Março de 2015

F413j

Ferreira, Lorene Dutra Moreira e.
Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG [manuscrito]: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens / Lorene Dutra Moreira e Ferreira. - 2015.

121f.: il.: color; grafis; tabs; mapas.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.
Coorientador: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto De Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado.

Área de Concentração: Educação de Jovens e Adultos.

1. Juventude. 2. Escolas. 3. Educação de Adultos e Estado. 4. Família. I. Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. II. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 374.7

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Lorene Dutra Moreira e Ferreira

**"Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos
estudantes mais jovens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Rosa Cristina Porcaro
Universidade Federal de Viçosa

DEDICATÓRIA

À maior mestra da minha vida, minha querida mãe Milva de Oliveira Dutra Moreira, meu exemplo, meu espelho, minha heroína. Os valores morais inestimáveis e a capacidade de amar que ela tanto valorizava, contemplaram a mim e a meus irmãos com a maior riqueza que podemos conquistar na vida – a Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Celestial, pelo dom da vida, por sua proteção, por guiar meus passos e pelas pessoas maravilhosas que colocou no meu caminho.

Aos meus pais Agostinho e Milva, melhores pais do mundo, que pelo imenso amor infundiram em mim a confiança necessária para realizar os meus sonhos.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim pela sua competência, pelo apoio e desprendimento em servir, bem como pelo imenso carinho nos momentos de dificuldade e de dor, fazendo-se mais amiga que orientadora. Reside em sua pessoa a simplicidade que abriga a nobreza dos grandes espíritos.

À minha co-orientadora, Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo pelas valiosas contribuições e capacidade de estímulo ao longo de todo o trabalho. O aprendizado durante esse tempo de convivência foi repleto de momentos de crescimento.

À Prof^a. Dr^a. Rosa Cristina Porcaro e à Prof^a. Dr^a. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, pelas contribuições essenciais no enriquecimento dessa pesquisa por ocasião da banca do Exame de Qualificação.

A todos os professores do Mestrado, aqui representados de forma muito especial na pessoa do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa a quem agradeço pela amizade, pelo apoio e compartilhamento da sua experiência profissional.

Às colegas do grupo de estudo “Multiletramentos e uso das tecnologias digitais de comunicação” – MULTDICS – Rosângela Magalhães, Luana Carvalho, Fabiana Justo, Viviane Raposo e Sônia Marcelino por compartilharem e vivenciarem comigo momentos tão enriquecedores durante o Mestrado.

Aos colegas e novos amigos que conquistei no mestrado, com quem vivi um ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa, principalmente à minha querida amiga e companheira de todas as horas Daniela Dias.

À querida amiga, Professora MSc. Viviane Michelline Veloso Danese pela correção ortográfica e gramatical desta dissertação.

Ao meu marido, Luiz Roque que sempre me incentivou nos estudos e na carreira acadêmica.

Agradeço, também, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso dessa pesquisa, em especial à diretora, à vice-diretora, aos professores, à secretária, aos alunos e demais funcionários da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa.

E, finalmente, não poderia deixar de agradecer aos sujeitos da pesquisa que, desinteressadamente, colaboraram de forma entusiasta tornando possível este estudo. Muito obrigada!

RESUMO

Nos dias atuais percebe-se o aumento do número de matrículas de jovens brasileiros com 18 anos ou menos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tal crescimento tem intrigado estudiosos, professores e gestores. Nesta investigação, pretende-se conhecer melhor quem são esses sujeitos que se inserem na EJA precocemente e apreender as sutilezas dos processos de hierarquização, segregação e reprodução de desigualdades. O trabalho se ancora, principalmente, em autores que discutem a desigualdade escolar, a estigmatização e o papel da EJA, tais como Pierre Bourdieu, Erving Goffman e Paulo Freire. A abordagem é qualitativa e o campo de estudo foi uma escola pública, única na cidade a oferecer tal modalidade de ensino em Ouro Preto/MG. Inicialmente, foi analisado o histórico escolar dos alunos com menos de 18 anos matriculados na EJA. Na segunda etapa, seis alunos foram entrevistados, bem como suas mães. Observou-se o cotidiano sociocultural dos sujeitos, assim como o seu ambiente familiar, com enfoque nas práticas educativas e nas suas expectativas. Constatou-se que vem aumentando o número de adolescentes matriculados na EJA em Ouro Preto e os motivos são diversos. Entre eles, destacamos: a legislação que fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II e contribui para que os adolescentes acima dessa idade não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade de ensino; as trajetórias escolares marcadas por reprovações, que facilitam o encaminhamento de jovens cada vez mais jovens para a EJA e o baixo nível de escolaridade dos pais, que dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente em seus filhos. Estes e outros fatores apontam para uma exclusão cada vez mais precoce do aluno que não se enquadra nos modelos propostos pelo Ensino Fundamental II. Ao dar voz aos jovens e às suas famílias, esta pesquisa se insere em um debate mais amplo, contribuindo para a compreensão da relação entre juventude, família e escola.

Palavras-chave: Juventude; Família e Escola; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Nowadays, it is visible the increasing number of registration of young Brazilians who are around 18 years old in courses as Young and Adult Education, and this growth has intrigued researchers, professors and managers. Thus, this investigation aims to know better who are those subjects who insert early in this kind of education; and it also aims to learn the subtlety of hierarchy process, segregation and reproduction of inequalities. This work anchors mainly in authors who discuss the scholar inequality, stigmatization and Young and Adult Education as Pierre Bourdieu, Erving Goffman and Paulo Freire. This approach is qualitative and the study field was a public school, only one in town would offer this type of education in Ouro Preto/MG. Initially, it was analyzed students' transcript from those who were less than 18 years old and enrolled in Young and Adult Education. In the second stage, six students and their respective mothers were interviewed. The socialcultural daily life of the learners was observed as well as their familiar environment focusing in educational practice and its expectations. It was seen that it is increasing the number of teenagers enrolled in Young and Adult Education in Ouro Preto and there are a lot of reasons for it, for example: the legislation that determines the maximum age for certification in Elementary school contributes to the non acceptance of teenagers, who are above this age limit, in basic teaching; the school life are marked with reproofs that facilitate young adults forwarding to Young and Adult Education sooner than before; and parents' low level of education also complicates the implementation of permanent schooling practices for their sons and daughters. These and others factors indicate a student exclusion each day more precocious that do not fit in the proposed models by the known traditional basic teaching. Then, by giving voice to young adults and their families, this research auto inserts in a broad debate, contributing for the comprehension of the relation between youth, family and school.

Key-words: Youth; family and school; Young and adult education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Número total de alunos matriculados na EJA no município de Ouro Preto 2009-2013	22
Gráfico 02	Número de alunos matriculados na EMMJCB em 2014	32
Gráfico 03	Porcentagem de alunos matriculados no 2º Segmento da EJA da EMMJCB entre o 1º sem. de 2005 e o 1º sem. de 2014	33
Tabela	Evolução da cobertura do Programa Brasil Alfabetizado – 2003 / 2007	45
Gráfico 04	Índice de analfabetismo no Brasil de 1992 a 2012	46
Gráfico 05	Dez países com maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011	47
Mapa	Perímetro tombado de Ouro Preto	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMMJCB	Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa
ESPECEJJA	Curso de Pós Graduação Especialização <i>Latu Sensu</i> em Docência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica: Juventudes presentes na EJA
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Integração de Jovens
SEB	SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIAME - OP	Serviço Interprofissional de Atendimento a Mulher de Ouro Preto
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
Minha trajetória: do problema da sala de aula para o tema da pesquisa.....	14
A Educação de Jovens e Adultos	19
CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA PESQUISA	24
1.1 A metodologia	24
1.2 Procedimentos para coleta de dados	26
1.3 Os sujeitos da pesquisa	27
1.4 Conhecendo melhor a escola: sua história e sua estrutura	29
1.5 Dados do processo de juvenilização da EJA na EMMJCB em Ouro Preto.....	32
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	34
2. 1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	34
2. 2 Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a formação de professores dessa modalidade de ensino	47
2. 3 O aluno da EJA em um contexto de desigualdade: as contribuições de Paulo Freire e de Pierre Bourdieu	54
CAPÍTULO 3 – O JOVEM EDUCANDO NA EJA	71
3.1 Juventude ou juventudes	72
3.2 Dialogando com os jovens mais jovens da EJA	78
CAPÍTULO 4 – FAMÍLIAS ENVOLVIDAS: ESTRATÉGIAS E ESPERANÇAS PARA O FUTURO	87
4.1 Perspectivas e esperanças das famílias	87
4.2 O papel das famílias na trajetória escolar dos jovens	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
DOCUMENTOS CITADOS	107
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS.....	114
Anexo 01 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
Anexo 02 Roteiro de entrevista com os alunos.....	118
Anexo 03 Roteiro de entrevista com a família.....	121

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha trajetória: do problema da sala de aula para o tema da pesquisa

Lembro-me que, desde pequenina, quando me perguntavam o que eu queria ser “quando crescesse”, eu respondia: professora. Minha mãe era professora e a paixão dela pelo que fazia me contagiava! Então, nunca tive dúvidas quanto a minha carreira profissional, sempre quis trabalhar com educação.

Concluí o Ensino Normal – Magistério – no ano de 1982 e já no ano seguinte comecei minha carreira docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Graduei-me em História em 1995, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, a partir de então, passei a lecionar para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Vale ressaltar que, nessa época, o Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais não disponibilizava, em sua matriz curricular, nenhuma disciplina que abordasse a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1998, fiz pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Nessa época, na condição de professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, tive a oportunidade de lecionar nos projetos “Acertando o passo” e “A caminho da cidadania”, direcionados aos jovens e adultos matriculados no ensino noturno. Tratavam-se de projetos de aceleração da aprendizagem, dos quais se esperava a correção do fluxo escolar, frente ao grande número de alunos em situação de distorção idade/série. Essa foi a primeira vez que tive contato com turmas de alunos com faixas etárias tão diversificadas.

A metodologia utilizada nesses projetos me incomodava muito. Porém, na condição de professora de História sem formação adequada para tal desafio, não conseguia identificar que aquele incômodo advinha do fato de tais metodologias não levarem em consideração as peculiaridades daqueles sujeitos educandos e de os projetos perpassarem pelos conteúdos escolares na forma acelerada de supletivo. Esses projetos convergiam em direção às demais ações políticas dos governos estadual e municipal, que naquele momento buscavam, em todos os setores da gestão pública, a redução de gastos financeiros e o aumento no índice de pessoas escolarizadas.

A partir do ano de 2002, passei a atuar no período noturno da Escola Municipal Prof.^a Haydée Antunes, em Cachoeira do Campo – distrito de Ouro Preto, onde havia também projetos de aceleração da aprendizagem. Viviam-se, naquele momento, grandes discussões a respeito do ensino noturno e se aquele curso se tratava apenas de mais um projeto de curto prazo ou se tornaria mesmo uma modalidade de ensino. Nessa época, a maioria dos alunos matriculados na EJA daquela escola tinha mais de 18 anos. Apesar da intencionalidade em buscar uma melhor interação com os educandos e uma melhor relação desses com os conteúdos escolares, ainda me deparava com muitos desafios no desenvolvimento das aulas de História.

Nesse período, com alguma experiência acumulada na regência, percebia que o domínio do conteúdo e da metodologia eram insuficientes para o exercício da docência com jovens e adultos. Já havia me especializado em Cultura e Arte Barroca pela UFOP, procurava diversificar minha prática, mas ainda me perguntava: *Existe um conteúdo e uma metodologia próprios para trabalhar com alunos de faixas etárias tão diversificadas e que possuem trajetórias de vida tão distintas?*

Através de um curso de atualização oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, em parceria com a UFOP, tomei contato com a obra de Paulo Freire e comecei a compreender que o trabalho pedagógico com esse público deveria partir das experiências dos educandos e das vivências destes no dia-a-dia. Foi nessa época, também, que conheci e comecei a participar do Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes¹.

Assim, passei a realizar diagnósticos com os educandos, a fim de compreender o que os motivava a voltar e/ou permanecer na escola. Buscava entender em que medida a motivação de estudar possuía relação com o trabalho ou emprego, indagando se os alunos trabalhavam e se o trabalho deles exigia alguma escolaridade a mais; e àqueles que estavam desempregados, perguntava sobre a influência da escola na relação com o mundo do trabalho. A partir das respostas coletadas e dos diálogos estabelecidos, passei a eleger os conteúdos a serem trabalhados, a construir as rotinas pedagógicas e os materiais didáticos, conforme as necessidades básicas de aprendizagens daqueles jovens e adultos. Nessa época, nem livros

¹ “Fóruns de EJA é um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (...) que articula as instituições envolvidas com a EJA, socializa as iniciativas existentes e intervém na elaboração de políticas e ações voltadas para jovens e adultos. (...) Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que têm sido um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, dentre os diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA” (SOARES, 2004, p.26).

didáticos específicos para a EJA eu conhecia. Com essas ações, consegui certa aproximação dos educandos e, por que não dizer, certo sucesso no aprendizado.

A partir de 2008, comecei a perceber um aumento do número de matrículas de alunos jovens com menos de 18 anos na EJA. Constatei, também, o fato de alguns estudantes dessa faixa etária irem para a escola e se negarem a entrar para a sala de aula, preferindo ouvir músicas nos celulares ou nos MP3 / MP4 *players*.

A primeira reação da gestão e dos docentes da escola foi ver essa tecnologia como “vilã”. De novo, o incômodo me levou aos estudos e fiz uma pós-graduação em Mídias na Educação, pela UFOP. Para o trabalho de conclusão de curso, optei por uma pesquisa-ação, na qual os sujeitos coparticipantes da pesquisa foram os meus alunos da EJA. Trabalhamos com a concepção freireana, enfatizando a autonomia na condução da aprendizagem, que deve ser conquistada e construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Foi realizado um estudo sobre a utilização da fotografia como recurso didático que possibilitasse enriquecer as situações de aprendizagem. Estudamos a temática Capitalismo e Consumismo sob a lente da fotografia, analisando o olhar social dos alunos sobre o assunto. Partimos da fotografia, mas a ela foram integrados o celular, o CD, a música, o *Bluetooth*, o *PowerPoint*, vídeos, internet, entre outras mídias, extrapolando a proposta inicial. Apurou-se que os sujeitos da pesquisa desenvolveram maior interesse, tanto pela matéria estudada na disciplina de História, quanto pelas mídias integradas como meio para se explorar os conteúdos da disciplina. O estudo permitiu ainda uma reflexão mais sólida sobre a necessidade de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, instigando em mim, novamente, a necessidade de refletir sobre o fazer pedagógico. Por esse motivo, retomei meus estudos na UFOP, desta vez, no Mestrado em Educação.

O primeiro desafio ao refletir sobre o tema foi o de formular um problema coerente e relevante que atendesse às expectativas sociais e, também, aos questionamentos surgidos tanto na minha vida pessoal. Em meio a um emaranhado de ideias e diante de diferentes alternativas, optei por estudar um tema que tem inquietado professores e gestores escolares e que vem sendo objeto recente de investigação – o processo de juvenilização na EJA.

Algumas pesquisas com esse tema já foram realizadas em outras regiões do Brasil: Brunel (2004), em Porto Alegre – RS; Vale (2007), em Belo Horizonte – MG; Borghi (2009), em Salvador – BA; Carvalho (2009), em Curitiba – PR; Maia (2010), em Belo Horizonte – MG; Silva (2014), em Belo Horizonte – MG; mas na região de Ouro Preto, é um estudo inédito. Além disso, esse trabalho vem contribuir com pesquisas futuras sobre o tema, bem como com os estudos desenvolvidos no Núcleo de Estudos, Sociedade, Família e Escola

(NESFE/UFOP) e com o Fórum de EJA dos Inconfidentes, que busca conhecer melhor a Educação de Jovens e Adultos oferecida na região.

No que diz respeito à relevância desse trabalho, acreditamos que o conhecimento da trajetória escolar dos jovens e da realidade sociocultural de suas famílias pode esclarecer sobre os verdadeiros sentidos atribuídos por esses alunos ao processo de escolarização vivenciado na EJA.

Uma vez consciente das motivações e expectativas desses jovens, que se matriculam nessa modalidade de ensino, pretendemos auxiliar na reconstrução de uma imagem menos preconceituosa, desmistificando ideias preconcebidas e rótulos do senso comum e que se materializam na escola, de que os alunos dessa modalidade são fracassados, atrasados e inferiores. Como nos afirma Brunel (2004, p. 14) existe uma visão dominante que precisa ser superada:

Sabemos que existem alunos que não correspondem satisfatoriamente a certos saberes e competências que lhes são exigidos na escola e, muitas vezes, são classificados como fracassados, sem uma análise mais detalhada de seu histórico e de seu entorno.

A autora adverte, também, sobre a importância de “(re)significar o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superar o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar lhes impõe, retomando com eles a posição de sujeitos no processo educativo” (BRUNEL, 2004, p. 21). Por isso, ao investigarmos o fenômeno da juvenilização, acreditamos trazer importantes contribuições para a implantação de políticas e ações específicas voltadas para o público jovem. Não acreditamos que o fracasso escolar exista por si só, independentemente das relações econômicas e sociais. O discurso do senso comum, muitas vezes, acaba construindo uma posição-sujeito, a do fracassado. Contrário a isso, buscamos os conceitos e instrumentos propostos por teorias e práticas que removam a ideia de que o fracasso é do indivíduo, colocando o aluno como a causa de suas dificuldades. Assim sendo, neste trabalho, nos preocupamos em analisar a fala dos alunos e de suas famílias, para, desta forma, compreendermos, à luz da literatura, um pouco mais sobre o processo de constituição de suas trajetórias escolares.

Entendemos que esta escuta sensível possibilita a construção de uma imagem menos estigmatizadora e uma educação mais significativa para esses sujeitos. Nessa perspectiva, a recomendação de Arroyo (2007) é de que se torna cada vez mais urgente a produção de

pesquisas que reconstruam uma imagem positiva da Educação de Jovens e Adultos, superando um preconceito ainda dominante, é atendida:

Esse educando é estigmatizado pelo senso comum. Muitas vezes trabalhador informal, desempregado, excluído. A violência presente em nossa sociedade é responsabilidade dessa demanda das camadas populares. Trabalhadoras e trabalhadores cansados, infelizes, habituados a desumanidade ao sofrimento. O olhar de reprovação e preconceito que lhes é dirigido acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras? (ARROYO, 2007, p. 6).

Na visão do autor, a construção dos discursos e imagens negativas já cristalizados no senso comum, inclusive entre os professores, é fruto da falta de conhecimento que impele uma opinião formada sobre o assunto. Dessa forma, pesquisas sérias podem contribuir para diminuir essa ideia preconceituosa, generalizada, que segrega os alunos dessa modalidade, rotulando-os de fracassados. Tornar a educação de pessoas jovens e adultas, trabalhadoras e trabalhadores, mais humana, é um ponto fundamental para a desconstrução dessa concepção. Afinal, o que desejamos é uma sociedade menos desigual, que possa vislumbrar outros caminhos que possibilitem a inclusão, o respeito e o reconhecimento de todos os cidadãos.

Há, também, uma relativa ausência de estudos que visem compreender como se constroem as relações das famílias desses alunos com a escola na EJA, para que se possa compreender melhor a maneira como esses jovens que foram excluídos do Ensino Fundamental II, vivenciam essa experiência junto aos seus familiares, bem como os impactos que isso pode gerar em suas vidas. Visando diminuir tal lacuna nos estudos da educação, a pesquisa ora proposta vem problematizar também as práticas educacionais familiares e a relação dessas famílias com a escola de seus filhos.

Acreditamos, ainda, que entender a juvenilização nessa modalidade de ensino, poderá corroborar para a produção de espaços escolares culturalmente mais significativos para todos os sujeitos da EJA, docentes e discentes, uma vez que realizamos um inventário de trajetórias de vida e escolarização, dando atenção aos reais interesses e necessidades desses sujeitos.

Além disso, esperamos que esta pesquisa contribua para o enriquecimento acadêmico e para a melhoria da prática profissional, no que diz respeito à forma de olhar e apreender as necessidades desse grupo de alunos da EJA, que apresentam grande diversidade e, ao mesmo tempo, necessitam de práticas e metodologias específicas.

A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende ao Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, garantindo aos estudantes jovens e adultos que, por diversos motivos, não completaram ou não iniciaram seus estudos na idade prevista pela legislação, o direito à formação e assegurando-lhes, ainda, a permanência e a continuidade dos estudos.

Muito mais que ensinar a ler, escrever e fazer contas, a Educação de Jovens e Adultos tem a função de proporcionar a formação permanente dos alunos e sua inclusão social, conforme aponta o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

Propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA. (...) Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 11).

Dessa forma, segundo o excerto das Diretrizes Curriculares citado, a EJA tem o compromisso legal com a formação humana dos estudantes, preocupando-se em dotar os mesmos de condições de se inserir plenamente em uma sociedade universalista e igualitária.

Porém, a educação das pessoas jovens e adultas no Brasil nem sempre teve esses objetivos. Durante muito tempo, foi vista apenas como alfabetização de adultos. Para se refletir sobre a história da EJA no país, faz-se necessário levar em consideração os diferentes momentos sociais, políticos, econômicos e culturais pelos quais o Brasil passou ao longo de sua história, principalmente, nas últimas sete décadas. Muitas lutas foram travadas pela legitimação dos interesses desse público.

Segundo Carvalho, M. (2009), as primeiras disposições políticas do Governo Federal direcionadas ao ensino de jovens e adultos aconteceram no governo de Eurico Gaspar Dutra, quando foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947 a 1950), que previa a alfabetização em três meses e a redução do curso primário para dois períodos de sete meses. Posteriormente, o mesmo governo lançou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1950 a 1959).

A terceira grande campanha de alfabetização foi parte do Programa de Metas de Juscelino Kubitschek, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958 a 1963), cuja finalidade era contribuir para a melhoria do nível de vida da população, com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país. Não foi uma campanha de alfabetização em massa, mas estava centrada principalmente no aperfeiçoamento e na extensão da escolaridade primária, pois seus idealizadores encaravam o analfabetismo de jovens e adultos como o resultado da ineficiência da escola primária regular.

Haddad e Di Pierro (2000) denominam o período que vai de 1959 a 1964, como o “período de luzes da Educação de Jovens e Adultos” e destacam movimentos muito importantes nessa ocasião: o Movimento de Educação de Base (MEB – 1961 a 1966) que nasceu por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP – 1960 a 1964) de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC – 1961 a 1964), associados à União Nacional dos Estudantes (UNE); a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964); e, finalmente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA – 1964) do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a participação de Paulo Freire.

Freire (2001) em sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, trouxe a proposta de se tratar a educação de adultos pelo ponto de vista político e ideológico, segundo o qual a educação se configura enquanto conhecimento libertador da opressão e da miséria. Adotando novas metodologias de ensino, envolveu principalmente a participação popular em comunidades rurais e urbanas: “(...) o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (FREIRE, 2001, p.18).

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (op. cit.), com o golpe de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização, que deveria ter abrangência nacional, foi interrompido para dar lugar “A Cruzada ABC” e ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Tais programas propunham a erradicação do analfabetismo e a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando à aquisição das técnicas de leitura, escrita e cálculo.

Com a redemocratização do país, em 1985, o MOBRAL foi substituído pela “Fundação Educar”, que não executava os programas, mas financiava e dava apoio técnico às ações educativas. Esta foi extinta em 1990, quando uma nova concepção da EJA surgiu, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988. A partir daí, a EJA foi reconhecida como um direito de todos, sendo regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e oferecida pela rede escolar pública e privada do Brasil.

O Artigo 37 da LDB diz que “a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB 9.394/96, art.37). Diferente das campanhas, que propunham apenas a erradicação do analfabetismo ou a simples aquisição da técnica da leitura, da escrita e dos cálculos, a LDB 9.394/96 abriu novos precedentes, ao abarcar um público heterogêneo composto de jovens e adultos. Esse público é constituído parte por alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho, parte por aqueles com pretensões ou com necessidade de trabalhar, como os adolescentes que possuem uma trajetória escolar marcada por rupturas ou uma série de reprovações. Sendo assim, não só os adultos, mas muitos adolescentes que ainda não tinham completado 18 anos passaram a ver a EJA como solução rápida para concluir sua escolaridade e o problema da distorção idade/série.

Uma das principais revelações do balanço final do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação, foi a defasagem idade/série que, naquela época, atingia 46,7% dos alunos do ensino fundamental ². Em números, isso significa dizer que, em 1998, 16,7 milhões de alunos, de um total de 35,8 milhões matriculados no ensino fundamental, estavam atrasados em relação aos seus estudos. Destes 16,7 milhões, mais da metade (8,5 milhões) tinham 15 anos ou mais de idade. Pelos dados do Censo Escolar daquele ano, as matrículas em programas de correção de fluxo abrangiam 1,2 milhões de alunos do 1º ao 9º ano. Dessa forma, desde essa época, um número cada vez maior de jovens começou a procurar a EJA como forma de acelerar os estudos. Ainda assim, segundo o INEP, em 2013, a taxa defasagem idade/série estava muito alta, atingindo 23,7% dos alunos matriculados no ensino fundamental.

Esse fenômeno, causado pela ampliação de matrículas de adolescentes e jovens na EJA, tem sido denominado por pesquisadores como Spósito (1999), Haddad e Di Pierro (2000), Brunel (2004), Dayrell (2005), Carrano (2007), Borghi (2009) e Carvalho, R. (2009), de “juvenilização da Educação de Jovens e Adultos”.

Para que se efetive o atendimento pleno desses alunos mais novos que buscam seu direito à educação, é preciso considerar suas necessidades, potencialidades e expectativas. Dessa forma, pensar a EJA requer o conhecimento de quem é o aluno desta modalidade de ensino.

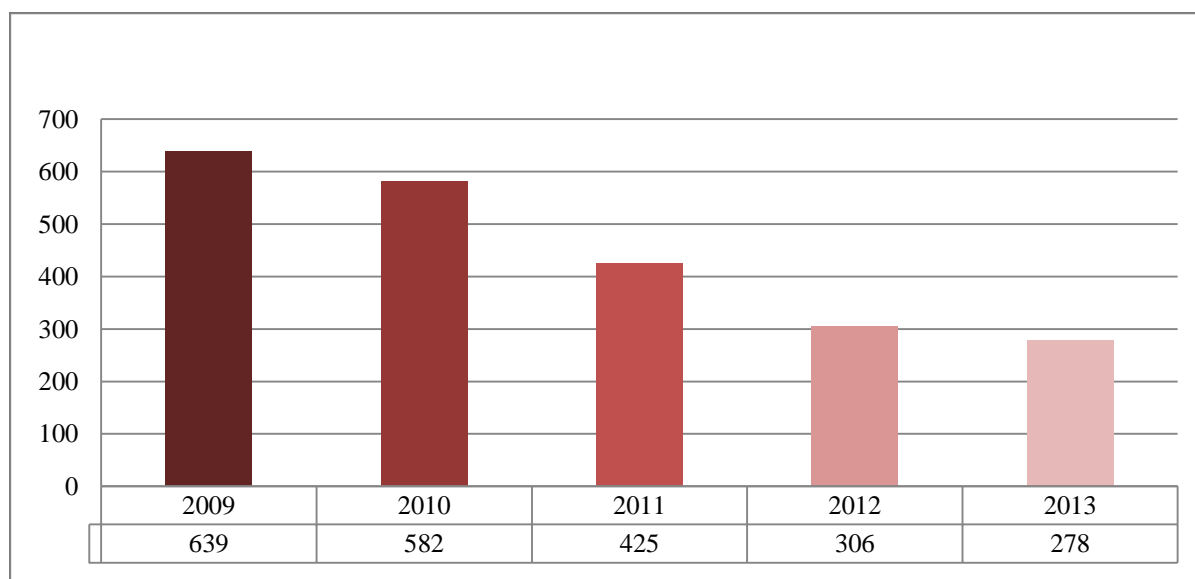
² INEP/Ministério da Educação, 1997/2013.

Pode-se observar, no que foi exposto, que a Educação de Jovens e Adultos conta hoje com um público marcado pela diversidade etária, cultural e social, exigindo outra postura dos professores, dos gestores públicos e dos pesquisadores, que se empenham em saber “quem são”, “o que querem” e “o que esperam” os jovens que frequentam os cursos de EJA.

Inserida nesse debate, esta pesquisa teve como propósito investigar o perfil dos alunos jovens, com menos de 18 anos, da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa (EMMJCB) em Ouro Preto/MG.

Até 2011, cinco escolas da rede municipal de Ouro Preto ofereciam o Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série) ³ na modalidade EJA, nos bairros Morro Santana, Piedade, Padre Faria, São Cristóvão, Barra e uma escola no distrito de Cachoeira do Campo. Nos últimos anos, o número total de alunos matriculados nessa modalidade foi diminuindo, o que levou a Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto a concentrar o curso em apenas duas escolas, sendo uma na sede e outra no distrito.

Gráfico 01 - Número total de alunos matriculados na EJA no município de Ouro Preto 2009-2013



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do Educacenso 1997/2013 (INEP, 1997/2013).

Atualmente, a EMMJCB é a única escola da cidade que oferece o 2º Segmento da EJA. Esta escola vem vivenciando, nos últimos anos, um aumento significativo de alunos jovens em suas turmas. Dados dos livros de matrículas da EMMJCB (2009 a 2013) demonstram que o número de matrículas de alunos com menos de 18 anos no segundo segmento da EJA cresceu nos últimos oito anos: de 16,61% em 2005, para 42,18% em 2013.

³ Em Ouro Preto, as escolas municipais continuam usando a nomenclatura 5ª a 8ª para a modalidade EJA.

Isto é, quase a metade dos alunos que frequentavam a EJA no primeiro semestre de 2013 tinha menos de 18 anos.

Para compreender o processo de escolarização em que estes jovens estão envolvidos, esta pesquisa buscou conhecer melhor quem são, onde moram, qual contexto social e familiar em que estão inseridos, quais são suas expectativas e perspectivas, suas trajetórias escolares e as realidades vividas. Assim sendo, para compreender o fenômeno da juvenilização da EJA em Ouro Preto sob o crivo crítico e reflexivo, buscou-se conhecer um pouco mais do universo destes alunos e as condições que levam esses jovens a procurarem esta modalidade de ensino.

Reconhecendo a complexidade deste tema, que envolve diversas variáveis, definiu-se uma questão norteadora de investigação, a saber: quais os principais fatores que influenciam no aumento da procura de jovens pela EJA na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto?

Algumas hipóteses sustentaram essa investigação. Em primeiro lugar, a legislação que sugere a idade máxima para certificação em 15 anos no ensino fundamental, definida no art. 38 da Lei nº 9.394/96 – LDB 9.394/96, dificultando que adolescentes acima de 15 anos tenham suas matrículas aceitas no Ensino Fundamental II. Em segundo lugar, a trajetória escolar marcada por reprovações e/ou rupturas no processo de escolarização que facilitam o encaminhamento dos jovens a partir dos 15 anos para a EJA, que procuram a escola para retomar seus estudos. Em terceiro, o baixo nível de escolaridade dos pais, que dificulta a implementação de práticas de escolarização permanentes dos seus filhos.

Em síntese, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar o processo de juvenilização da EJA na cidade de Ouro Preto, analisando os principais fatores que influenciam no aumento da procura desses jovens por essa modalidade de ensino.

Para alcançar esse objetivo geral, foram propostos como objetivos específicos deste estudo: identificar o perfil dos alunos jovens, com menos 18 anos, matriculados na EJA da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto/MG; analisar os interesses e as expectativas dos educandos ao procurar uma escola que oferece a EJA; fazer um levantamento da trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa e identificar as estratégias das famílias dos alunos investigados para a continuação do percurso escolar.

CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto tem como proposta a nucleação do 2º Segmento da EJA em apenas dois polos, um na Escola Municipal Prof.^a Haydée Antunes, no distrito de Cachoeira de Campo; e o outro na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, localizada a Rua Prefeito Washiston Dias, nº 29, Bairro da Barra, região central de Ouro Preto / MG. A EJA no nível médio é responsabilidade das Redes Estadual e Federal.

Neste capítulo, abordamos a metodologia utilizada, os procedimentos para a coleta de dados, a escolha dos sujeitos e as informações do processo de juvenilização da EJA em Ouro Preto, baseados na análise documental.

Apresentaremos também neste capítulo, Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa (EMMJCB), sua história e sua composição física e organizacional. Escolhemos essa escola por ser a única na cidade a oferecer essa modalidade de ensino e atender a todos os alunos que cursam a EJA no nível Fundamental II. Portanto, a realização da pesquisa nessa escola permitiu conhecer o contexto do ensino da EJA em Ouro Preto.

1.1 A metodologia

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso e se desenvolveu com base na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, com os jovens estudantes da modalidade EJA e suas famílias. O campo de estudo foi a Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa em Ouro Preto/MG.

Optamos pela investigação qualitativa porque ela apresenta, segundo Bogdan e Biklen (1994), algumas características importantes para a melhor compreensão do nosso objeto de estudo, que pretende conhecer melhor o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Neste caso, tal abordagem é adequada, pois segundo os autores, o investigador preocupa-se em saber como as pessoas dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes. Em primeiro lugar, a coleta de dados é realizada no ambiente natural. O investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com detalhes, sendo ele mesmo quem os recolhe. Em segundo lugar, os dados coletados são essencialmente de caráter descritivo e há uma participação ativa do pesquisador que se sensibiliza com os participantes do estudo. Em terceiro, as pesquisas que utilizam a

metodologia qualitativa interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados propriamente ditos, não havendo um processo de investigação pré-estabelecido imutável; pelo contrário, as questões de investigação podem mudar e podem ser redefinidas durante o processo.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a preocupação essencial na abordagem qualitativa são os significados. Os fenômenos sociais são vistos holisticamente. Logo, os estudos qualitativos parecem gerais, com visões panorâmicas, em vez de microanálises. O pesquisador qualitativo reconhece possíveis valores e interesses pessoais, assumindo, portanto, que toda investigação é permeada de importância. Consequentemente, privilegia as experiências dos participantes, o modo como interpretam essas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem, dando sentido às suas vidas.

Em concordância com os autores, nesta pesquisa, os esforços se concentram em refletir sobre as histórias individuais e revelar a trajetória escolar dos jovens alunos da EJA. Por isso, a investigação teve início com a análise do histórico escolar desses jovens, seguida de observações e entrevistas com os estudantes e, por fim, com as famílias.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, denominada por Szymanski (2002) de “entrevista reflexiva”. Essa técnica metodológica, apesar de utilizar um roteiro previamente elaborado, permite que o pesquisador obtenha melhor compreensão do objeto de pesquisa, pois não se prende apenas a esse roteiro. Assim, embora haja um padrão nas perguntas, as questões podem ser ajustadas ao indivíduo e às circunstâncias, permitindo o envolvimento do entrevistado com o pesquisador, num processo de socialização da transmissão de informações. Trava-se, portanto, uma relação entre dois sujeitos - o entrevistador e o entrevistado - permeada de opiniões e sentimentos.

Como seres humanos, estamos diretamente envolvidos num compartilhamento de ideias, emoções e atitudes. Por isso, a intenção da entrevista semiestruturada ou reflexiva, que admite a chance de envolvimento em um processo de socialização de transmissão de informações, permitindo, quer ao entrevistador, quer à pessoa entrevistada, a flexibilidade para aprofundamento de alguma questão, se necessário.

Segundo Szymanski (2002), a entrevista reflexiva tem sido considerada como um “encontro entre pessoas”, que tem como finalidade obter informações e/ou dados sobre algum assunto, através da conversação de natureza profissional.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado influencia tanto seu curso, como o tipo de

informação que aparece. Como experiência humana, a interação social da entrevista se dá no “espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI, 2002, p. 11).

Em muitos casos, a fala do entrevistado necessita ser explicada por ele próprio, para deixar claro o sentido dado às palavras pronunciadas. Além disso, Szymanski (2002) nos alerta que, muitas vezes, a compreensão se dá pelo caráter descritivo do discurso do entrevistado, em que não há a interpretação do entrevistador. Por isso, não só a fala compõe o processo das entrevistas feitas nessa pesquisa, mas também as expressões de sentimentos, os silêncios e a expressão corporal, serão todos registradas no caderno de campo, a fim de auxiliar a compreensão da totalidade da entrevista. Vale reforçar que a compreensão se dará pelo caráter descritivo do discurso do entrevistado.

1.2 Procedimentos para coleta de dados

Na primeira fase da pesquisa, foi feita uma análise documental nos históricos escolares dos alunos com menos de 18 anos que estudavam na EJA, no primeiro semestre de 2014. Essa parte da pesquisa durou cerca de três meses e meio e foi realizada nas noites de segunda-feira. A acolhida da pesquisadora na escola se deu de forma tranquila, sendo bem aceita e recepcionada por todos que nela trabalham, em especial pela diretora, pela vice-diretora e pela secretária.

Durante esse período, foi feita uma observação sistemática na escola, com o objetivo de levantar informações que enriquecessem essa pesquisa. Dessa forma, procurou-se uma aproximação dos jovens durante o intervalo, visando construir uma relação de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, para facilitar as entrevistas que seriam feitas posteriormente.

Como a secretaria é muito organizada, não houve nenhuma dificuldade na localização dos dados que eram necessários para a realização da pesquisa documental. Os únicos dados que não foram possíveis de serem consultados foram os que dependiam das transferências dos alunos que vieram de outras escolas e que ainda não haviam chegado à escola.

No segundo momento da pesquisa, foram convidados 6 alunos para participarem da entrevista. Foram selecionados jovens de ambos os sexos, com menos de 18 anos, na ocasião da pesquisa, dois alunos de 15 anos, dois alunos de 16 anos e dois alunos de 17 anos, que moravam com os pais e que aceitaram participar da pesquisa. A escolha dessa faixa etária se

deveu ao fato de serem juridicamente menores de idade, existindo, portanto, uma responsabilidade legal dos pais em acompanhá-los.

Posteriormente, fizemos o mesmo convite para os pais dos alunos que participaram da primeira etapa dessa pesquisa.

Antes de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 01), os sujeitos da pesquisa foram informados de que podiam escolher se queriam ou não participar de tal pesquisa e que, escolhendo participar, podiam a qualquer momento se retirar do processo, não havendo nenhum ônus por isso. Foram avisados também que o sigilo dos dados coletados seria garantido e que, em caso de recusa, não haveria penalidade de forma alguma. Por esse motivo, todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios.

Os participantes não receberam qualquer tipo de bônus por serem sujeitos da pesquisa e foi firmado o compromisso de se fazer tudo que fosse possível para minimizar qualquer possibilidade de risco, constrangimento, prejuízo ou desconforto que, por ventura, fosse provocado por esta pesquisa.

Em síntese, as etapas da pesquisa foram: primeiro uma pesquisa documental nos arquivos da escola, depois entrevistas com os alunos selecionados e, por fim, entrevistas com as famílias dos alunos selecionados.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os critérios utilizados, na segunda fase da pesquisa, para convidar os alunos a participarem da entrevista, foram: estar cursando o ensino fundamental de EJA na EMMJCB no ano de 2014 e estar entre os alunos mais novos na ocasião da entrevista (15,16 e 17 anos). Foram selecionados dois alunos por idade, num total de seis alunos e cujas famílias aceitaram dar seus depoimentos.

Após análise do histórico, os alunos que se enquadraram nesses critérios pré-estabelecidos foram convidados a participar das entrevistas. Nessas entrevistas, foram questionados sobre as práticas de socialização e pertencimento aos grupos etários; porque procuraram a EJA; quais as relações estabelecidas com a escola; como se dá a socialização e a identidade de grupo na sala de aula com colegas de diferentes gerações, o que pensam a respeito da escola e de suas famílias; quais foram as dificuldades/facilidades que encontraram

na vida escolar, enfim, como cada um construiu sua trajetória ao longo de suas vivências e como chegaram até a EJA.

O roteiro de entrevista com os alunos (anexo 02) foi elaborado a partir de quatro categorias de análise, com o objetivo de priorizar os eixos principais da pesquisa: perfil socioeconômico; trajetória escolar; estratégias familiares na construção do percurso escolar; e interesses e expectativas de futuro com relação à EJA. No roteiro de entrevista com a família (anexo 03), essas mesmas categorias foram repetidas.

As entrevistas com os alunos aconteceram em local e horário escolhido por eles, fora do horário regular das aulas, possibilitando uma análise descritiva dos dados das entrevistas. Somente uma entrevista aconteceu na escola e as outras foram em seus ambientes familiares. Esse momento abriu oportunidades de expressão para o “olhar” dos alunos e de diálogo com eles sobre suas expectativas e experiências, oportunizando assim, analisar melhor sua trajetória escolar.

Acreditamos que essa escuta atenta foi fundamental, pois os jovens possuem interesses, motivações, vivências e expectativas bem específicas, que necessitam ser atendidas não só na dimensão cognitiva, mas também na afetiva.

Após as entrevistas com os alunos, os pais foram convidados para participar da pesquisa. Somente as mães aceitaram. As entrevistas foram feitas nos domicílios e, em uma das entrevistas que aconteceu na sala, o pai acompanhou todo o diálogo no quarto ao lado e, de vez em quando, fez algumas interferências. Esse foi o único pai que acompanhou e participou da entrevista. Ao final, ele apareceu na sala, cumprimentou e agradeceu por “importarmos com a sua filha”.

As visitas domiciliares nos oportunizaram proceder à observação do cotidiano sociocultural dos sujeitos, assim como analisar mais de perto seu ambiente familiar e as relações entre os membros da família, com enfoque nas práticas de escolarização. Nesses momentos, trabalhamos também com o caderno de campo, coletando informações relevantes ao estudo.

O horário e o local dessas entrevistas foram determinados pelos entrevistados. Nesse contexto, o “olhar” concentrou-se na relação dos jovens com a escola e na influência da família, evidenciando as motivações e sentidos atribuídos à escola, resultantes da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e os aspectos ligados à trajetória individual e familiar. É sabido que, dependendo do apoio familiar e institucional a que têm acesso, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante, expressando diferenciadas posturas na forma de se relacionar com a escola.

1.4 Conhecendo melhor a escola: sua história e sua estrutura

A EMMJCB localiza-se numa região privilegiada de Ouro Preto, em que o contraste urbano é visível, ou seja, encontra-se na divisa, tendo de um lado a arquitetura barroca do século XVIII com o centro histórico preservado, onde residem as camadas médias, e de outro, um bairro popular que surgiu no início do século XX sem nenhum planejamento urbano.

O acesso à escola é fácil e pelo lugar passam diversas linhas de ônibus da cidade. E foi exatamente pela sua localização urbana que essa escola foi escolhida pela Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, por facilitar o acesso do/as jovens e adultos aluno/as que residem em diferentes bairros da região.

Segundo documentos⁴ da EMMJCB, sua fundação se deu em 1964, tendo concluída a construção do seu primeiro prédio em apenas sessenta dias, na gestão do governador de Minas Gerais, José Magalhães Pinto. A sua instalação se deu no dia 15 de março de 1965, recebendo o nome de “Escolas Reunidas de Ouro Preto”, com 125 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e no pré-escolar. Em 24 de junho do mesmo ano, através do decreto nº. 8.402/65⁵ passou a denominar-se “Escolas Reunidas Monsenhor João Castilho Barbosa”. Em 12 de novembro, seu nome foi novamente alterado para “Grupo Escolar Monsenhor João Castilho Barbosa”, de acordo com o decreto nº. 8.982/65⁶. Sua inauguração solene aconteceu somente no ano seguinte, no dia 25 de janeiro de 1966, sendo sua primeira diretora a professora Graciete Xavier Barbosa Queiroz. Ainda segundo a documentação da escola, para melhorar o espaço, em termos de conforto, comodidade e ampliação do número de alunos atendidos, no ano de 1977, foi feita uma reforma e melhorias no prédio. Em 1984, a escola foi agraciada com a extensão de série (5ª a 8ª série), completando assim todo o 1º grau, passando a denominar-se “Escola Estadual Monsenhor João Castilho Barbosa”.

Em 16 de dezembro de 1997, através da Resolução nº 8.136/97, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a escola foi municipalizada, recebendo o nome atual: “Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa”.

Ainda de acordo com os registros da escola, após nova reforma e ampliação do prédio, em 1999, a escola recebeu o curso noturno. Na verdade, foi uma continuidade da “Aceleração

⁴ A EMMJCB possui um acervo documental organizado em pastas, muito bem acondicionado, relatando todo o histórico da escola desde a sua fundação. Porém os textos não possuem autoria e as páginas não são numeradas.

⁵ Publicação - MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO - 25/06/1965 p. 2 Col. 3 - Microfilme 153

⁶ Publicação - MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO - 13/11/1965 p. 2 Col. 3 - Microfilme 155

do Tempo de Estudo” iniciada em 1992, a partir de uma demanda da empresa ALCAN Alumínio do Brasil S/A, sediada no Bairro Saramenha em Ouro Preto, satisfazendo, naquela época, a necessidade de oferecer aos seus funcionários o ensino fundamental, naquele momento denominado 1º grau. Era um curso regular de suplência e funcionava nas dependências da empresa, através de um convênio entre SENAI, SESI, ALCAN e Prefeitura de Ouro Preto.

Como a rede física da escola encontrava-se em bom estado e nesse horário as salas de aulas estavam ociosas, a escola passou a sediar também a Educação de Jovens e Adultos. Porém, o seu reconhecimento legal se deu somente em dezembro de 2001, pela 25ª Superintendência Regional de Ensino – Ouro Preto.

Atualmente, esta modalidade de ensino está inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contemplando, em sua organização e desenvolvimento, os valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A filosofia de educação da escola, exposta no PPP, tem como meta a formação de sujeitos humanos-aprendizes, compreendidos em seu desenvolvimento humano.

A escola trabalha há 15 anos com a Educação de Jovens e Adultos e no início da pesquisa, no primeiro semestre de 2014, tinha 159 alunos matriculados nessa modalidade de ensino. O ambiente escolar é limpo e acolhedor, sem pichações ou rabiscos nos muros e nas paredes. É cercada por um pátio com uma pequena área verde e uma horta para uso da merenda escolar. Possui também um pequeno parquinho para os alunos da Educação Infantil.

Em seu aspecto físico interno, a Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa possui nove salas de aulas; uma cantina; um refeitório; uma biblioteca; um laboratório de informática; dois banheiros para os alunos, sendo um masculino e o outro feminino; uma sala de direção com banheiro; uma secretaria; uma sala para supervisão e uma sala de professores com banheiro.

A direção da escola é composta por uma diretora e três vice-diretores, cada um atendendo em um turno. O setor pedagógico possui apenas um supervisor pedagógico que dá assistência às demandas da escola no 1º e no 2º turnos. Durante o funcionamento da EJA no turno noturno, não há acompanhamento pedagógico de especialista. Observamos, durante o período da pesquisa na escola, que a diretora e a vice-diretora tentam suprir a carência de supervisão e orientação pedagógica além de exercerem função de gestoras. Ambas são sempre solicitadas, ora pelos professores e alunos para solucionar questões pedagógicas, ora pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, para aconselhamento e auxílio na dissolução de conflitos. Os pais as procuram para pedir conselhos e orientações. Vale dizer que durante as visitas na

escola, percebemos que muitos pais de alunos dos vários turnos solicitaram atendimento, o que é feito com todos com solicitude e profissionalismo. Tanto a diretora quanto a vice-diretora são muito presentes na escola. A diretora é o “porto seguro” para todos, tratando as pessoas que a procuram com firmeza, mas também com educação e atenção.

A secretaria é constituída por uma secretária e dois auxiliares de secretaria, que trabalham nos três turnos de forma alternada. Vale ressaltar que a atual secretária da escola também iniciou o seu trabalho no curso regular de suplência que funcionava nas dependências da ALCAN, apenas para os funcionários daquela empresa. Seu trabalho, portanto, remonta toda a trajetória da EJA nesta escola.

Onze pessoas exercem o cargo de auxiliar administrativo e são responsáveis pela limpeza e pela merenda escolar, nos três turnos. Já o quadro de magistério é formado por trinta e nove professores, sendo que deles trabalham com a EJA.

A escola não possui bibliotecária, mas há uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação que está em desvio de função e atende na biblioteca, somente no primeiro turno. Nos outros turnos, a biblioteca fica fechada e a chave permanece sob a responsabilidade da vice-diretora que abre o local somente quando é solicitada por algum professor.

Existe um laboratório de informática na escola que, segundo depoimento da vice-diretora, não abre em nenhum turno, por falta de um profissional responsável que lhe dê manutenção no setor. Assim, tanto os professores como os alunos se veem diante da impossibilidade de utilizar os recursos disponibilizados por essa tecnologia, que tanto poderia favorecer os processos e criação, bem como motivar situações de aprendizagem.

As aulas da EJA têm início às 18h. A maior parte dos alunos chega à escola a pé, quase sempre em pequenos grupos. Alguns chegam de ônibus (tem um ponto de ônibus bem em frente ao portão da escola). Os pequenos grupos distinguem-se principalmente pela faixa etária. Não há tumulto no início das aulas, mas muitos ficam do lado de fora do portão e esperam o horário da segunda aula para entrar na escola.

Os alunos da EJA não usam uniformes e as roupas dos jovens são bem parecidas: calça *jeans*, tênis e camiseta de malha. A escola não permite o uso do boné, mas muitos chegam até o portão com eles. Além das tatuagens, os acessórios são uma marca: brincos, *piercings* e os celulares com fones de ouvido. As meninas se arrumam como se fossem para uma festa: calça apertada, camiseta colada ao corpo, cabelo escovado e “pranchado”, maquiagem e perfume. Muitas possuem tatuagens e também usam os mesmos acessórios como: brincos, *piercings* e os celulares com fones de ouvido.

O intervalo parece ser o momento mais esperado pelos jovens. A duração de tempo de intervalo é apenas de 15 minutos. No refeitório, eles se agrupam novamente em pequenos grupos, destacando a faixa etária. Logo após o jantar, uma parte significativa dos jovens alunos direciona-se para o pátio. Esse é o momento de trocar ideias, geralmente sobre fatos ocorridos na vida pessoal, paquerar e escutar músicas.

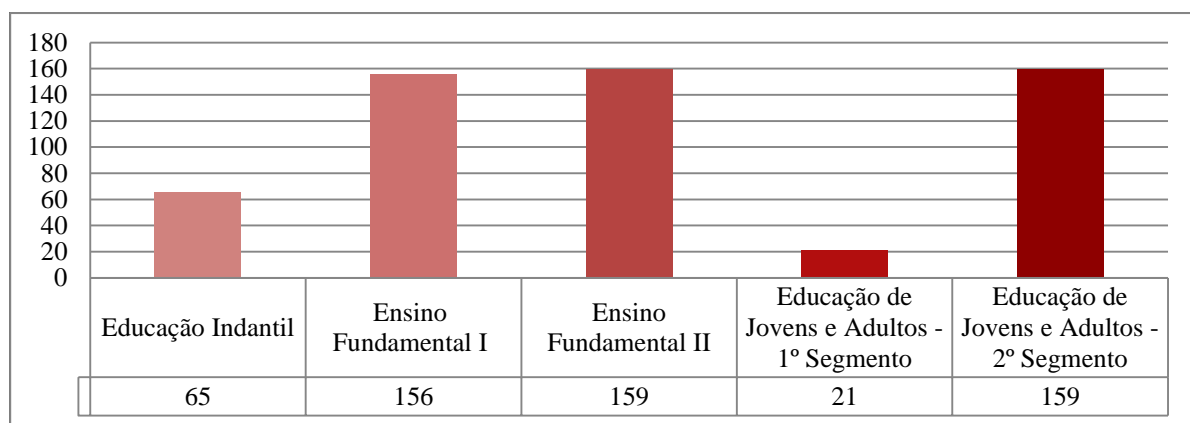
Do lado de fora do prédio, é permitido fumar. Muitos fumam, embora a maior parte dos fumantes sejam os alunos com mais de 20 anos. Já os alunos adultos não fumantes permanecem conversando no refeitório ou voltam para a sala de aula.

1.5 Dados do processo de juvenilização da EJA na EMMJCB em Ouro Preto

A escola investigada opera em três turnos. O primeiro turno cumpre o horário de 07h00min às 11h25min e atende o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com 159 alunos matriculados, de acordo com o livro de matrículas da EMMJCB do 1º semestre de 2014. No segundo turno, de 12h30min às 16h45min, estudam as crianças menores, com 65 alunos matriculados na Educação Infantil e 156 alunos no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A Educação de Jovens e Adultos, objeto do nosso estudo, funciona no terceiro turno, de 18h00min às 22h20min e possui 21 alunos matriculados no 1º Segmento e 159 no 2º Segmento, não possuindo Ensino Médio.

Portanto, a escola atende hoje um total de 560 alunos nos três horários, sendo que o número de alunos matriculados no 2º Segmento da EJA é o mesmo do Ensino Fundamental II.

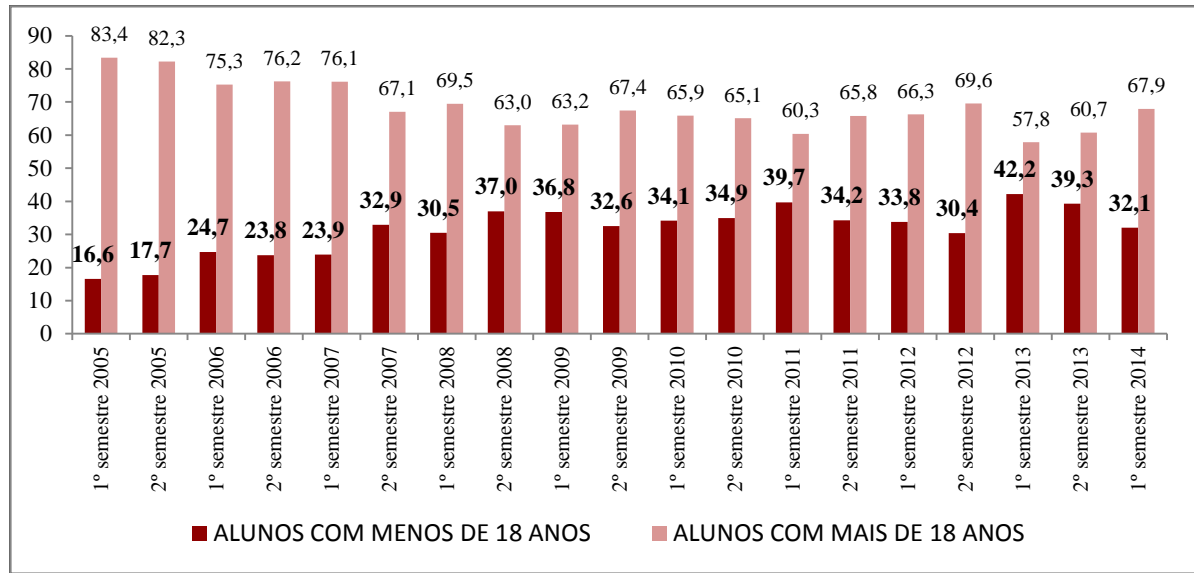
Gráfico 02 - Número de alunos matriculados na EMMJCB em 2014



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do livro de matrículas da EMMJCB de 2014.

Verificamos também que tem crescido, nos últimos nove anos, com uma ligeira queda em 2014, o número de alunos com menos de 18 anos matriculados na EJA.

Gráfico 03 - Porcentagem de alunos matriculados no 2º Segmento da EJA da EMMJCB entre o 1º sem. de 2005 e o 1º sem. de 2014



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados dos livros de matrículas da EMMJCB de 2005 a 2014

Em 2005, a porcentagem de alunos com menos de 18 anos matriculados no 2º Segmento da EJA, era 16,6% do total. Em 2013, as matrículas chegaram a 42,2% e em 2014, baixou para 32,1%. Porém, o número absoluto de alunos matriculados no 2º Segmento da EJA também diminuiu, tanto na escola como em todo o município, visto que a partir de 2011, o 2º Segmento da EJA passou a ser oferecido em apenas uma escola e não mais em seis, como nos anos anteriores.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Consideramos que, para realizar uma pesquisa que tem como tema a juvenilização da EJA, é de fundamental importância fazer uma análise dos diferentes contextos históricos pelos quais a EJA, passou para compreendermos a motivação das políticas públicas, as regras que movem a sociedade e as tendências de pensamento no decorrer do tempo.

Neste capítulo, analisaremos a legislação que rege a EJA, tomando como referência três documentos: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que garante aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; a Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, que integra a EJA à Educação Básica; e o Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que apresenta o novo paradigma da EJA e sugere às unidades educacionais, propostas pedagógicas e componentes curriculares próprios para a EJA.

Por fim, estudaremos ainda neste capítulo a estrutura sociocultural que gera as desigualdades dos alunos da EJA, por acreditarmos que tais aspectos e concepções são inerentes à realidade dos alunos.

Para desenvolver nossa proposta, buscaremos a contribuição de vários autores, entre eles: Ferraro (2009), Saviani (1997), Goffman (1963), Silva (2013), Barreyro (2010), Souza (2009), Libâneo (2002), Soares (2008), Freitas (2009), Carvalho (2009), Arroyo (2006), Nogueira e Catani (2013), Freire (1991), Bourdieu (2008), Porcaro (2009), Haddad (2007) e Paiva (1987).

2. 1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A primeira Constituição do Império Brasileiro (1824) determinava, no seu artigo 179, item 32, a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Na prática, porém, essa determinação não foi cumprida e o Brasil chegou ao final do século XIX sem atender à alfabetização regular das crianças, muito menos da população adulta.

Os censos de 1872 e de 1890 não coletaram dados relativos à população adulta analfabeta. Apenas informações sobre pessoas alfabetizadas maiores de cinco anos, sem,

contudo, escalonar a população analfabeta em faixas etárias diferenciadas. Segundo Ferraro (2009), a taxa de pessoas não alfabetizadas em 1890 era de 82,6%. Vale lembrar que a sociedade brasileira, nesse período, era basicamente rural, dirigida por grupos oligárquicos e com precários sistemas de comunicação.

Segundo Porcaro (2009), em 1876, foi feito um relatório pelo então ministro José Bento da Cunha Figueiredo, assinalando que 200 mil alunos frequentavam escolas noturnas e que, durante um bom tempo, essas escolas noturnas se apresentavam como a única forma de educação de adultos praticada no país.

Embora essas escolas noturnas fossem direcionadas aos adultos do sexo masculino livres ou libertos, a partir de uma pesquisa documental sobre a época, feita por Silva (2013), foi constatado que os cursos noturnos recebiam alunos menores⁷, que se encontravam impossibilitados de frequentar as classes diurnas. Dessa forma, tais cursos serviram para dar nova oportunidade de estudos aos alunos maiores de 14 anos que não tinham as suas matrículas aceitas em classes diurnas, como era o caso da Província de Minas Gerais, por exemplo:

No Município Neutro, de 1874, os indivíduos de 14 a 18 anos deveriam procurar nas imediações residenciais cursos diurnos ou noturnos para adultos. Esse contingente vai assumindo devagar posição junto aos adultos, buscando lugar nessa demanda e se adaptando à oferta (SILVA, 2013, p. 294).

Para nós, fica a constatação de que a exclusão dos alunos “menores”, isto é, com menos de 18 anos, dos cursos diurnos não é uma prática recente no Brasil: é centenária.

A partir de 1900, o índice de analfabetismo da população com mais de 15 anos começou a ser computado e, segundo Carvalho, M. (2009), naquele ano foi calculada em 65,3% da população nessa faixa etária. A autora afirma, ainda, que o período de transição da Monarquia para a República foi marcado por transformações econômicas, políticas e sociais, como: fim da escravidão, imigração europeia e o primeiro surto industrial brasileiro. Na época, o número de analfabetos adultos era alarmante e as oportunidades educacionais não se realizaram, fazendo com que esse problema se arrastasse até o fim da Primeira Guerra Mundial.

A realização do Censo de 1920 demonstrou pouca diferença em relação ao Censo de 1900: “o percentual de analfabetos maiores de 15 anos era 64,9%, porém o número absoluto

⁷ De acordo com Fernanda Silva (2013), o uso da expressão “menores” é revestida de ambiguidade, pois não deixa claro de que faixa etária se trata, embora nas sugestões do ministro Antunes Maciel, em 1878, fique explícito que a idade mínima de ingresso em alguns cursos noturnos para adultos era 14 anos.

de analfabetos com mais de 15 anos praticamente havia dobrado” (CARVALHO, M. 2009, p. 17).

A autora informa ainda que, em 1928, foram organizados os “Cursos Populares Noturnos”, que além do ensino primário elementar em dois anos, ofereciam orientações sobre assepsia e higiene, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares e, também, elementos da cultura geral. Entre 1932 e 1935, foram criados os “Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento”.

Segundo Paiva (1973), depois da Revolução de 1930, apareceram no país propostas de educação de adultos de alguma relevância. O Ensino Supletivo foi aprovado pela legislação e surgiram os cursos de educação profissional para adultos, além de iniciativas isoladas.

Em 1932, o governo Vargas lançou, inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em todo o território nacional, uma campanha contra o analfabetismo, denominada como a “Cruzada Nacional de Educação”. Segundo acreditavam os autores da Cruzada Nacional de Educação, “a campanha contra o analfabetismo precisava ter caráter de salvação pública”; logo, o objetivo de sua atuação era “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil” (PAIVA, 1973, p. 131).

Apesar dos avanços, “o censo de 1940 indicou 56,2% de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos” (CARVALHO, M. 2009, p. 18). Para diminuir esses índices, algumas medidas foram tomadas, como a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que incluía recursos para o ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos.

Após a Segunda Grande Guerra e o fim do Estado Novo, algumas mudanças no cenário educacional foram impostas ao país, em decorrência do crescimento da produção econômica industrial, do aumento das bases eleitorais dos partidos políticos e do avanço da urbanização, devido ao êxodo rural. Além de o crescimento industrial exigir mão-de-obra qualificada, no âmbito mundial, também era importante para o país demonstrar que havia desenvolvimento. Sem mudanças, o Brasil teria menor prestígio internacional ao admitir elevadas taxas de analfabetos, pois se acreditava que o analfabeto era improdutivo do ponto de vista econômico e constituía um “peso morto” ao progresso nacional, além de colocar o país em situação de inferioridade cultural perante as demais nações.

Ancorado nesses pressupostos, em 1947, o governo Dutra lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). De acordo com Paiva (1987), essa campanha de “educação de base” significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Manuel Lourenço Filho, diretor na época do Departamento de Educação:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (LOURENÇO FILHO, 1950, *apud* PAIVA, 1987, p. 207).

Segundo a autora, esperava-se que essa campanha promovesse o desenvolvimento e a integração do indivíduo na vida social, mas seu aspecto ideológico era fundamentado na representação do analfabetismo como “flagelo” ou “vergonha” nacional. Ao analfabeto, era atribuída a ineficiência do trabalho, a incapacidade política e a incompetência para cuidar até mesmo da própria família.

Baseadas nessas suposições, que por muito tempo sustentaram as políticas públicas de combate ao analfabetismo no país, as expectativas em relação à CEAA não se realizaram. Contudo, em 1948, Lourenço Filho dirigiu uma segunda campanha de “educação de base”, em ação conjunta com o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério da Agricultura, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O pressuposto era de que, além da oferta da alfabetização, era preciso a transformação socioeconômica do homem do campo, oferecendo melhores condições de saúde, trabalho e produção. Assim, foram criadas as “missões”, compostas por uma enfermeira, um veterinário e uma professora, que além da alfabetização, desenvolveriam a educação para o trabalho, a cidadania, o lazer e a saúde.

Ainda de acordo com Paiva (op. cit.), os objetivos eram muito amplos e difíceis de serem alcançados numa campanha de alfabetização. Destacamos aqui uma contradição das políticas públicas da época, que persistiu durante muito tempo na EJA: a proposta de oferecer aos jovens e adultos algo mais que a simples aquisição da leitura, da escrita e dos cálculos; quando na prática, mal se conseguia alfabetizar. A maioria dos professores não tinha formação, os espaços escolares eram improvisados, o tempo das aulas era reduzido e acontecia no período noturno, com alunos cansados da “lida” e com material didático pobre.

Quando Juscelino Kubitschek assumiu a Presidência da República, em 1956, essas duas campanhas ainda estavam em vigor, mas as pesquisas sobre a situação educacional da população brasileira não era satisfatória, indicando a ineficácia de campanhas de alfabetização em massa. Então, os técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁸ propuseram uma campanha que abrangesse apenas alguns municípios, que serviriam de “laboratório”. Assim, foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Moreira (1960, p. 22), coordenador geral dessa campanha, afirmou que:

⁸ Hoje a sigla significa Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Por seu intermédio⁹, procuraríamos ensaiar os melhores métodos e processos de elevação do nível cultural de nosso povo (...) não tínhamos em mira, apenas, o ensino propriamente dito, desligado dos problemas sociais a que se relacionasse, mas, principalmente, o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que são pelo aumento da produtividade e do consumo, fatores primordiais do desenvolvimento nacional.

De acordo com esse depoimento, percebe-se que houve nessa campanha uma mudança de paradigma ideológico e o analfabetismo deixou de ser visto como a “causa” e a “origem” do subdesenvolvimento para ser encarado como uma “consequência” do atraso econômico e cultural do país. Era preciso que a educação brasileira acompanhasse as mudanças planejadas para a economia e fizessem parte do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek.

A CNEA priorizou o ensino primário regular (de 7 a 11 anos), pois os responsáveis pela campanha concluíram que o elevado índice de analfabetismo no país era decorrente do sistema educacional primário, que não conseguia alfabetizar na idade adequada. Era preciso, portanto, professores bem formados, prédios adequados e material didático de qualidade.

Segundo Carvalho, M. (2009), no Censo de 1960, a porcentagem de brasileiros maiores de 15 anos analfabetos era de 39,6% e apenas 1% dos jovens chegava ao ensino superior. Se considerarmos que, no final do século XIX, os países industrializados já tinham vencido a barreira do analfabetismo, era necessário admitir que, na segunda metade do século XX, uma taxa de quase 40% de analfabetos entre a população adulta de um país que falava em modernização e desenvolvimento era alarmante.

Ferraro (2009, p. 98) compara a situação do analfabetismo do Brasil com o da Europa e da América Latina no final do século XIX e meados século XX:

Em contraposição à Europa, a taxa de analfabetismo no Brasil partiu de um ponto muito mais elevado, iniciou sua queda mais tarde e se processou de maneira bem mais lenta. Isto vale também, comparativamente, em relação ao percurso da taxa de analfabetismo em alguns países da América Latina, como Argentina e Uruguai.

Ainda referindo-se a esse período, o autor tece comentários sobre as crises que o Brasil enfrentava e que contribuíram para o agravamento das desigualdades regionais: início da industrialização, urbanização sem planejamento, crise da borracha e construção de Brasília. Para ele, a educação seria um dispositivo de poder necessário para minimizar a desigualdade brasileira.

⁹ João Roberto Moreira se refere à CNEA.

Em 1960, num período de efervescência política e radicalização ideológica, foi criado em Recife (PE) o Movimento de Cultura Popular (MCP), que contou com o apoio de intelectuais pernambucanos como: Germano Coelho, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, Aloízio Falcão, Francisco Brennand, Luís Mendonça e Paulo Freire. “A partir daí, a questão da educação de adultos passou a ser tratada sob outro ponto de vista político e ideológico, envolvendo principalmente a participação popular” (CARVALHO, M. 2009, p. 36).

Em 1961, por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), nasceu, em Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB), com o objetivo de desenvolver uma educação de base no meio rural, por meio de escolas radiofônicas. Nesse contexto, surgiram os debates da primeira Lei de Diretrizes e Bases sobre a Educação Nacional, que seria aprovada em 1961. Mas foi em 1963 que ocorreu o fato mais relevante da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁰ que pretendia disseminar em todo país programas de alfabetização inspirados no "Sistema Paulo Freire”.

Esse sistema de alfabetização foi aplicado por Paulo Freire, pela primeira vez, em 1962, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, na comunidade de Poço da Panela, em Recife (PE). Mais tarde, Freire fez uma experiência de alfabetização mais ampla, no município de Angicos (RN). Sua inovação metodológica foi propor uma aprendizagem que começasse pela discussão de temas geradores de caráter político-social, em lugar de cartilhas. A partir dos temas, seriam extraídas palavras-chaves do universo vocabular dos aprendizes que, depois, seriam desmembradas em sílabas, dando origem às famílias silábicas. Das combinações de sílabas surgiam, então, novas palavras.

A grande mudança que começava a acontecer tinha a ver, principalmente, com a concepção de analfabetismo e alfabetização, que era para Paulo Freire um processo político-pedagógico e não apenas uma questão técnica e apolítica, como vinha sendo tratada até então.

Ainda em 1963, Paulo Freire publicou o artigo *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, na Revista de Cultura da Universidade do Recife, que estabelecia todo um projeto integrado de educação, que começava com um sistema de alfabetização e concluía com uma proposta de universidade popular. Posteriormente, em 1979, foi lançado o livro *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Na obra, dividida em três capítulos, Freire fala inicialmente do “Homem e sua Experiência” para abordar sua origem rural e

¹⁰ "Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização, mais notável programa de alfabetização do Brasil, orientado pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria dois milhões de pessoas" (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

humilde, bem como tratar de seu trabalho de alfabetização-conscientização. Na sequência, o foco é voltado para o método Paulo Freire e sua aplicação, no capítulo “Alfabetização e Conscientização”. Por fim, no capítulo “Práxis da Libertação”, é estudada a educação como prática de liberdade.

Nos princípios do PNA, a alfabetização era um dos instrumentos que permitiriam o sujeito agir e refletir sobre sua existência, sua produção, sua comunidade social, sua cultura, seu ambiente, ou seja, a alfabetização era um instrumento para que os analfabetos se tornassem conscientes de seus direitos políticos, sociais e econômicos. Segundo Freire, “a educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1991, p. 29).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1991), uma de suas principais obras, Freire discute com profundidade a relação entre opressores e oprimidos ¹¹, evidenciando a dimensão política da educação. Nesse sentido, o analfabetismo é visto como uma consequência da pobreza gerada por uma estrutura social desigual, e somente a partir de um exame crítico da realidade social dos educandos e da identificação da origem dos problemas é que a educação teria a possibilidade de superá-lo. Para Freire, a alfabetização era, antes de tudo, um instrumental para ser utilizado pelo alfabetizando, visando o desenvolvimento da sua consciência crítica, tornando-o “sujeito” e não “objeto” de sua transformação. A ênfase no caráter político da alfabetização estava na discussão sobre o lugar do cidadão no mundo e na sua capacidade de transformação.

No período que se seguiu, o da Ditadura Militar, a proposta educacional foi, sem dúvida, uma questão central na política do governo. As pesquisas demonstravam que o número de analfabetos no país ainda era alarmante. Por isso, o governo militar via a educação das pessoas jovens e adultas como um dever, pois o analfabetismo precisava ser “erradicado” da sociedade. Campanhas de alfabetização como “A Cruzada ABC” ¹², em 1966, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL ¹³), criado em 1970; e as políticas

¹¹ “Opressores e oprimidos para Freire são os polos opostos das relações sociais de antagonismo, são classes sociais em luta. No entanto, em sua visão, é possível que instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envolvidos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade de ambos.” (OLIVEIRA, 2008, p. 294).

¹² “A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) substituiu os movimentos de educação e cultura popular existentes nos governos anteriores ao golpe político-militar de 64. Segundo estudiosos, a sua tarefa era neutralizar as ideias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista.” (MENEZES e SANTOS, verbete, 2002)

¹³ “Programa criado com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. As metas iniciais ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo e o seu modelo foi

públicas surgidas no período militar reforçaram essa ideologia. Por outro lado, os princípios sócio-políticos propostos por Paulo Freire foram deixados de lado e a ênfase foi dada, novamente, apenas às técnicas de aquisição de leitura, escrita e cálculos.

Ferraro (2009) analisa algumas contradições na proposta educacional do Regime Militar. Primeiro, o fato de a constituição prever o ensino gratuito e obrigatório até os 14 anos, porém sem o governo obrigar a si mesmo a oferecer escola gratuita para todos. Segundo, a evidente incompatibilidade entre o objetivo apregoado de democratização e a universalização do ensino fundamental, com o projeto político econômico e social do governo, caracterizado pela exclusão e pelo autoritarismo. E terceiro, a mesma Constituição de 1967, que obrigava a todos a estarem na escola até os 14 anos, reduzindo para 12 anos a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse interim, os movimentos de educação e cultura popular viveram “dias de chumbo”. O PNA foi interrompido e a Educação de Jovens e Adultos sofreu um retrocesso político pedagógico, porque os procedimentos adotados foram esvaziados de todo senso crítico e problematizador. Todas essas iniciativas que já estavam em curso foram truncadas pela ditadura militar e suas principais lideranças, como Djalma Maranhão, Miguel Arraes, Moacyr de Góes, Paulo Freire, dentre outros, que foram presos e exilados do país. Carvalho, M. (2009, p. 42) comenta que “não só o PNA foi encerrado como os militantes foram perseguidos e presos, equipamentos e materiais didáticos destruídos. Parte dos documentos da história recente da EJA desapareceu e outra parte foi salva por particulares”.

Na década de 70, ocorreu a expansão do MOBREAL em termos nacionais e iniciou-se uma proposta de educação integrada, com o objetivo de conclusão do antigo curso primário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, foi instituída no período mais cruel da ditadura militar, quando expressões populares contrárias aos interesses do governo eram contidas muitas vezes pela violência física. “Tal lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país” (PORCARO, 2009, p. 2).

Não se pode negar, o MOBREAL ampliou o número de pessoas alfabetizadas no Brasil. Porém, observa-se, que ao longo de sua expansão, não foram considerados muitos esforços para melhorar a qualidade do ensino e que as preocupações acerca do analfabetismo estavam direcionadas para um atendimento quantitativo e não qualitativo.

bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.” (MENEZES e SANTOS, verbete, 2002)

O MOBRAL durou 15 anos e a sua manutenção contou com recursos provenientes da União, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 2% do imposto de renda e de um percentual da loteria esportiva. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no início da década de 80, o MOBRAL havia perdido força e a recessão econômica do país tornava impossível a continuidade da campanha, que exigia recursos muito elevados. A grande campanha de alfabetização de massa contou com o apoio federal e municipal de todo o país, reuniu técnicos de várias especialidades, consumiu recursos financeiros elevados, mas não conseguiu acabar com o analfabetismo como propunha. Além disso, a sigla MOBRAL adquiriu um sentido pejorativo de escolaridade apressada e precária.

Em 1985, no governo Sarney, o MOBRAL, que já vinha dando sinais de enfraquecimento, foi substituído pela “Fundação Educar”, que passou a fazer parte do Ministério da Educação, mas que não executava programas de alfabetização, apenas supervisionando e acompanhando o trabalho de secretarias e instituições que recebiam verbas para realizar os programas. Esta foi extinta em 1990, no governo Fernando Collor.

No contexto da redemocratização, nos anos 90, houve necessidade de uma educação que pudesse atender aos anseios de emancipação social e política da população brasileira naquele momento. Foram épocas de intensas lutas entre a classe trabalhadora e o capital. Os anos 90 também serviram de cenário para a realização de eventos destinados ao debate coletivo e à elaboração de propostas para a criação de políticas públicas destinadas à EJA, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia – 1990); a Conferência de Nova Deli (Índia – 1993); o Plano Decenal de Educação (Brasil – 1993); e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA¹⁴ (Alemanha – 1997).

Por outro lado, a década de 1990 foi também o período caracterizado pela omissão do Estado no que se refere às políticas sociais. O avanço do neoliberalismo e da globalização, marcados pela descentralização e pela transferência de responsabilidades dos serviços públicos estatais para a sociedade civil, fez com que a EJA não se efetivasse como previsto em lei, mas que fosse oferecida por meio de programas e projetos, como uma espécie de contrapartida “compensatória” encontrada pelo Estado para dividir sua responsabilidade.

14 Conforme Ireland (2013), as CONFINTEAs são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos e se constituíram na principal ferramenta da UNESCO para a defesa e promoção da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 60 anos. São encontros intergovernamentais que têm por objetivo mobilizar as instituições oficiais para debater e definir políticas públicas sobre a Educação de Jovens e Adultos, como prioridade social. Até o momento foram realizadas seis CONFINTEAs. A primeira na Dinamarca (1949), a segunda no Canadá (1960), a terceira no Japão (1972), a quarta na França (1985), a quinta na Alemanha (1997) e a sexta no Brasil (2009). A partir da V CONFINTEA a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como um direito para toda a vida.

Saviani (1997, p.56) afirma que “a história da educação de jovens e adultos no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias”. Isso significa que a maioria da população brasileira recebeu uma herança caracterizada pela carência, pelo descrédito, e por uma ausência de perspectiva que leva a educação a níveis inaceitáveis:

Temos uma política de desobrigação, onde o Estado juntamente com a Educação Pública não apoia a educação e cada vez mais há exclusão de crianças, jovens e adultos, ocorrendo uma desigualdade social. O movimento popular no Brasil há muito vem denunciando essas condições da educação e o caráter economista que os governos têm atribuído a ela. A educação brasileira limitou-se, ao longo de sua história a atender aos interesses das elites, visando formar, entre elas, os dirigentes e tendo-se voltado para o povo nos limites da formação de mão de obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes (SAVIANI, 1997, p. 56).

Essa afirmação de Saviani indica que a EJA, há muito, tem servido ao capital na perspectiva da formação de mão de obra qualificada para o trabalho, conforme as exigências do mercado. Nesse sentido, as políticas públicas e a legislação procuraram atender aos interesses políticos e econômicos neoliberais. Considerando a inserção do Brasil em um mundo globalizado e neoliberal, ficam evidenciadas mudanças significativas no processo de escolarização dos jovens e adultos, uma vez que o mercado demanda que a educação cumpra um papel de formação de mão de obra com competências para atuar nesse novo modelo econômico, caracterizado por novas formas de organização do trabalho.

No início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o número de analfabetos com mais de 15 anos era de 15,6% (IBGE/PNAD, 2013). A revelação desse alto percentual de analfabetos trouxe a questão da EJA para a pauta novamente, através do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos moradores de municípios mais pobres, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com elevados percentuais de analfabetismo. Ainda de acordo com Saviani (op. cit.), uma das características desse programa foi a parceria ou cogestão entre Estado e sociedade civil, num modelo neoliberal que iniciava o movimento de privatização e terceirização na oferta de certos serviços e direitos.

Assim, o PAS se estruturou numa articulação entre o governo federal, através do Ministério da Educação que contribuía com metade das despesas; empresas privadas ou pessoas físicas que doavam a outra metade; e os municípios que arcavam com as salas de aula, merenda, transporte e pagamento dos alfabetizadores. Houve, nessa época, uma

campanha publicitária denominada “Cidadão Solidário”, que convidava pessoas físicas a contribuírem com um valor mensal de trinta reais para “adotar um analfabeto”.

Barreyro (2010, p. 177), ao analisar o PAS, afirma que:

O Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia *programas inovadores*. No entanto, algumas das suas características inovadoras, tais como parcerias com empresas, duração dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho, utilização de alfabetizadores leigos, entre outras, só podem ser entendidas se o Programa for considerado a partir do seu contexto histórico.

Essa afirmação de Barreyro demonstra que alguns aspectos do formato deste programa, como a parceria com empresas e a utilização de alfabetizadores leigos, podem ser bem compreendidas se levarmos em conta o contexto político neoliberal que o criou.

Com o final do governo Fernando Henrique Cardoso (2002), o PAS passou a captar também doações individuais, assumindo a figura jurídica de organização não governamental. Sua atuação continuou, inclusive, por meio de convênios com o governo federal no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, permanecendo em funcionamento e passando a ser gerido por uma associação denominada Comunitas, cuja presidência foi assumida pela primeira dama Ruth Cardoso.

Haddad (2007, p. 199) analisa a situação da alfabetização de adultos no Brasil no final do governo Fernando Henrique Cardoso, segundo dados do IBGE de 2003:

Os maiores de 15 anos que não tinham os quatro últimos anos do ensino fundamental totalizavam 39 milhões de pessoas, entre as quais somente 4,2 milhões estavam frequentando a escola. Ora, isso significa que, em 2003, 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos não haviam conseguido concluir o ensino fundamental no Brasil – que é direito de todos, independente da idade. Desse montante, apenas 6,6 milhões, pouco mais de 10%, estavam buscando completar a sua escolarização.

Na perspectiva de Haddad, muito ainda havia por se fazer quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o poder em 2003. O desafio do combate ao analfabetismo, as histórias de fracasso escolar e o descaso com a educação de jovens e adultos não tinham sido solucionados, a despeito de tantas campanhas e programas, sendo esse ainda um sério problema no país. Com relação à educação infantil e ao ensino fundamental, o Brasil já havia avançado mais, com 90% de crianças matriculadas, mas o número de analfabetos com mais de 15 anos era muito elevado para os padrões de um país que almejava estar entre as maiores economias do mundo.

Nesse contexto, Marlene Carvalho comenta a iniciativa do governo Lula em relação à alfabetização de jovens e adultos, que criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003, visando aumentar o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida:

As propostas educacionais do governo Lula para a EJA foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), encarregada de estimular, orientar e coordenar programas educacionais destinados a parcelas específicas da população, como Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Proeja, Projovem, entre outros. Os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) são transferidos para os estados, municípios, empresas, universidades, organizações não governamentais e organizações civis parceiras (CARVALHO, M. 2009, p. 54).

O material didático e a formação dos alfabetizadores ficou por conta das instituições parceiras. Haddad (2009) avalia que o PBA foi o programa que se constituiu de forma mais democrática na história da EJA no Brasil, prevendo mecanismos de controle social tanto em relação aos seus convênios, como em relação à identificação do atendimento e à evolução dos números da abrangência do Programa. Abarcou todo o território nacional, com prioridades nas regiões onde a taxa de analfabetismo era igual ou superior a 25%. Na avaliação do Programa, Haddad (op. cit.) ressalta também que houve falhas na concepção e na condução, como: seu lançamento inadequado e a criação de expectativas exageradas; falta de estudos sobre os mecanismos de atendimento e das ações já existentes; e falta de recursos para atingir a meta anunciada.

Tabela - Evolução da cobertura do Programa Brasil Alfabetizado – 2003 / 2007

Ano	Inscritos	Alfabetizadores	Projetos/ Parceiros	Turmas	Municípios	Recursos (Milhões de R\$)
2003	1.598.430	77.474	180	83.653	2.729	162,1
2004	1.526.155	67.065	381	69.842	*	176,1
2005	1.875.750	97.250	636	102.839	*	208,3
2006	1.609.446	85.070	673	90.643	*	180,3
2007	1.286.718	87.750	1.173	88.070	*	*

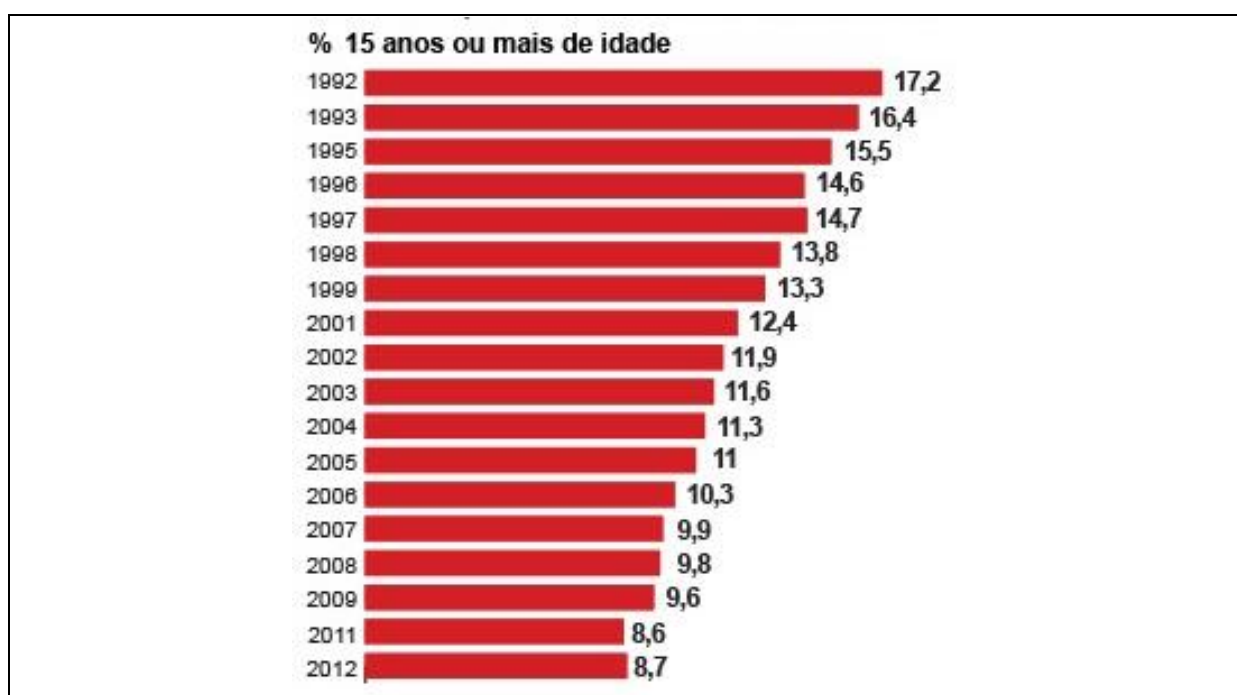
Fonte: MEC/SECAD. Mapa do Brasil Alfabetizado, 2007.

O PBA continuou em vigor no governo Dilma, com o objetivo de “apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida” (MEC/SECADI, 2011, p. 6). Manteve a sua

concepção original, “reafirmando o seu compromisso de garantir o direito à educação para os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos” (MEC/SECADI, 2011, p. 5).

No final do governo Lula, em 2011, a taxa de analfabetismo havia caído para 8,6%. Porém, deixou de cair em 2012, atingindo um percentual de 8,7 % em 2012, segundo dados da PNAD (2013). Em números absolutos, significa dizer que em 2012 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade correspondia a um contingente de 13,2 milhões de analfabetos no país, segundo o IBGE (2013).

Gráfico 04 - Índice de analfabetismo no Brasil de 1992 a 2012

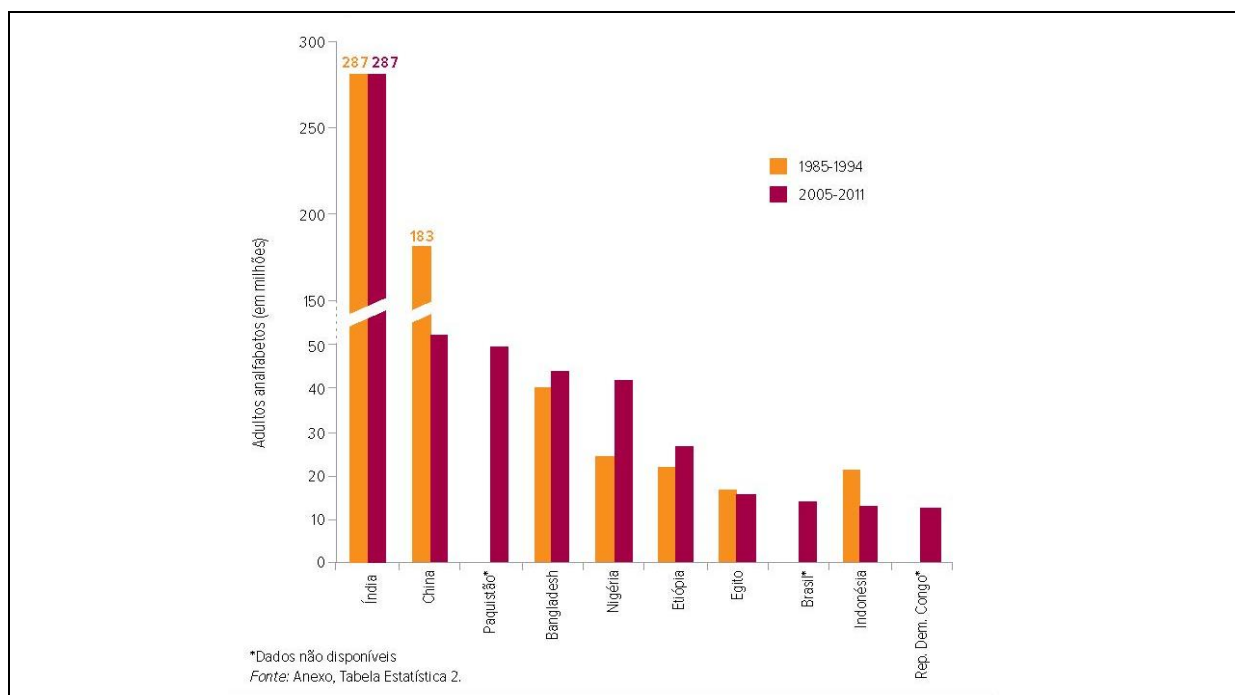


Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, (2012).

Dez anos após a criação do PBA, os resultados mostram que ainda há muito por fazer. Em 29 de janeiro de 2014, a UNESCO divulgou o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, avaliando 150 países. O Brasil aparece em 8º lugar, com maior número de analfabetos adultos. A análise do relatório com relação aos jovens também não é positiva:

Baseadas em pesquisas nacionais de avaliação direta dos níveis de letramento das famílias, mostram que o analfabetismo entre os jovens é mais difundido do que se imaginava; em torno de 175 milhões de jovens em países de renda baixa e média baixa – o que equivale a mais ou menos um quarto da população jovem – não conseguem ler uma frase inteira ou parte dela (UNESCO 2014, p. 34).

Gráfico 05 - Dez países com maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011



Fonte: UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* (2014, p. 10).

O Relatório analisou também as principais dificuldades da educação no mundo, já que as dificuldades de aprendizagem não são somente no Brasil. Segundo o documento, a população de adultos analfabetos desses dez países correspondem a 72% da população mundial de adultos analfabetos e os problemas estão relacionados com a má qualidade da educação, falta de atrativos nas aulas e formação inadequada dos professores.

2. 2 Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a formação de professores dessa modalidade de ensino

A Constituição Federal de 1988 definiu que a Educação Básica seria um direito de todos, incluindo àqueles que não estudaram no “tempo adequado”. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, com legislação própria, e tornou-a parte integrante da Educação Básica Nacional. Atendendo às determinações legais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) publicou um referencial

normativo mais preciso para a EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, recomendando a avaliação das particularidades dos alunos dessa modalidade e a formação específica dos educadores:

A maior parte dos jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (Parecer CNE/CEB11/2000, p. 57).

Compreende-se, pelo Parecer mencionado, que para atender às especificidades dessa modalidade de educação, o profissional deveria estar capacitado para tal e a escola deveria suprir as carências dos alunos da EJA, mediante concentração de esforços para bem estruturar as práticas educacionais, indispensáveis não só para a superação das desvantagens dessa condição, mas também para atender às expectativas desses alunos. Por isso, o Parecer recomenda que as escolas adequem essa modalidade de ensino às necessidades dos alunos:

Esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular (BRASIL/CNE, 2000, p. 58).

Ao analisar esse tema, Libâneo (2002) também considera que o tratamento didático dos conteúdos e as práticas educacionais não podem se ausentar do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares que, para ele, começa em cada disciplina, quando o professor consegue lidar com os assuntos de sua matéria de uma forma globalizante. Isto é, quando ele trata cada assunto fazendo relações e ligações com outros conhecimentos, inserindo sua matéria num todo maior. Portanto, considerando as especificidades dos alunos da EJA, os conteúdos das diversas disciplinas precisariam contribuir para a formação desses estudantes e não deveriam ser lecionados de forma isolada. Para fazer sentido na vida desses alunos, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento deveriam ser reconhecidos por eles como “instrumentos culturais”.

No entanto, o que se vê, na maioria das vezes, tanto no Ensino Fundamental II, como na EJA, são professores trabalhando seus conteúdos de forma isolada, sem levar em consideração subsídios teóricos e metodológicos que tanto poderiam lhes auxiliar nos desafios com turmas tão heterogêneas. Libâneo (2002, p. 04) analisa o trabalho desses professores:

Muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de formas de mobilização de sua atividade mental, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento para que possa ser utilizado nas várias situações da vida prática. As atividades que organizam não levam os alunos a adquirir conceitos e métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais, para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos e a realidade, tornando esses conceitos e métodos meios de sua atividade.

Nesse aspecto, entende-se que uma boa aula seria quando o professor assegura, através do seu trabalho, um “encontro” bem sucedido entre o aluno e o conteúdo lecionado, ampliando a capacidade intelectual dos alunos por meio dos conteúdos programáticos.

Outro aspecto do Parecer nº11/2000 que nos chama a atenção é que, ao reconhecer o grande número de jovens e adultos analfabetos ainda existentes no Brasil e que muitos deles procuram a EJA para iniciar ou retomar seus estudos, o documento se refere a essa modalidade de ensino como uma reparação de dívida histórica e social:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 5).

É possível observar, pela citação, que a EJA surge com o objetivo de “reparar” uma dívida para com os trabalhadores brasileiros que foram privados do acesso à escola ou que foram dela excluídos antes de concluírem os 11 anos de escolaridade básica. Contudo, há que se ter cuidado ao se referir à EJA apenas como reparação de uma dívida. A ideia de reparação nos remete à ideia de retratação, de desagravo e pode camuflar a ideia de “direito” a uma educação de qualidade e acessibilidade, como é afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que garante a educação como um direito fundamental da pessoa, do cidadão.

Concordamos com Andrade (2004, p. 2), ao afirmar que “(...) devemos ultrapassar o enfoque da EJA como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e

permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional”, oferecendo condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos.

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, deveria estar disponível para todos, como prescrito na Constituição Brasileira. Esse marco legal concede ao jovem e ao adulto a prerrogativa de cursar o ensino fundamental “obrigatório e gratuito”, devendo abandonar, portanto, qualquer lógica de entendimento dessa modalidade como “oportunidade” e “chance”, conforme pode ser observado no excerto da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, artigo 205).

No entanto, o que se tem observado é que, embora a EJA tenha como missão contribuir para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história, ainda se configura, pelas suas especificidades, como espaço de tensão. De um lado, há que se ater às necessidades da população jovem e adulta excluída do sistema escolar regular; de outro, há que se priorizar tais necessidades dessa população nem sempre consciente de seus direitos, na elaboração de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas.

Apesar dos avanços políticos e pedagógicos, na tentativa de compreender e oferecer aos alunos jovens e adultos uma educação escolar de qualidade, verifica-se ainda, na prática docente, atividades inapropriadas para a EJA e desconhecimento das instruções normativas de organização dessa modalidade. Para tentar solucionar esse problema, o Parecer nº.11/2000 recomenda um maior preparo do docente que atua na EJA:

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 58).

Embora exista a recomendação de um maior preparo do docente que atua na EJA, verifica-se que os profissionais do magistério ainda não se sentem preparados para estabelecer um diálogo e interagir empaticamente com esses alunos, já que além da formação que todo professor deve ter, é necessário atender à complexidade e especificidade dessa modalidade.

Soares (2008, p. 86) avaliou a formação inicial dos educadores de Jovens e Adultos a partir dos resultados de um estudo realizado nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais em 2002 e 2005:

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%).

É importante levar em consideração também que, após 14 anos de publicação desse Parecer, muitas universidades públicas ou privadas ainda não incluíram, em suas licenciaturas, disciplinas específicas para a EJA. Da pesquisa de Leôncio Soares até os nossos dias, pouca coisa mudou. Na UFOP, por exemplo, só no curso de Pedagogia é abordada essa modalidade de ensino e em apenas uma disciplina obrigatória.

O baixo investimento na formação de professores de EJA também tem sido constatado por outros pesquisadores. Na pesquisa coordenada por Haddad (2000), cujo título é “O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, foram encontradas onze pesquisas, sendo três teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, que têm como questão central a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Esses estudos trazem dados relevantes sobre a formação para o ensino na EJA. Há uma constatação quase unânime da necessidade de uma formação específica dos professores que atuam em EJA:

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, dentre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (HADDAD, 2000, p. 23).

Jamil Cury, relator do Parecer nº. 11/2000, orienta ainda que se considere a EJA “não como a simples reprodução resumida e aligeirada” do currículo do Ensino Fundamental II, mas como uma modalidade específica da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e

médio, usufruindo de especificidade própria e que, como tal, deve receber uma atenção específica, pelos mesmos princípios postos na LDB. Além disso,

(...) no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, a EJA toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 61).

O currículo da EJA, portanto, não pode ficar aquém do ensino regular, embora isso não signifique uma igualdade absoluta. É nesse momento que o docente deveria levar em consideração a faixa etária dos alunos, as suas origens sociais e experiências familiares, para que as diretrizes comuns assinaladas sejam repensadas à luz da dinâmica sociocultural dos mesmos. Ao identificar, conhecer, distinguir e valorizar a realidade dos alunos, a atuação pedagógica terá mais elementos e condições de produzir propostas justas, equânimes e eficazes para o processo de ensino e aprendizagem específico para os sujeitos que frequentam a EJA.

Portanto, de acordo com a legislação atual, independentemente da modalidade, a escola é responsável pela educação formal do cidadão. É responsabilidade do Estado, garantir não só o acesso, mas também a formação geral, com ênfase nas letras, na matemática, nas ciências, nas artes e ainda na formação cultural, política e profissional do educando.

2. 3 O aluno da EJA em um contexto de desigualdade: as contribuições de Paulo Freire e de Pierre Bourdieu

Paulo Freire é a principal referência na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e em diversos outros países. Essa modalidade de ensino é a questão central de sua obra e é abordada numa perspectiva emancipatória. Nas obras *Pedagogia do Oprimido* (escrito em 1968) e *Educação e Mudança* (escrito em 1979), fica clara sua compreensão de que a alfabetização, muito além da aprendizagem mecânica da técnica de codificação e decodificação, possibilita a “leitura de mundo”¹⁵.

A leitura do mundo precede a palavra proferida, porque é indispensável primeiramente uma leitura do mundo que contextualize e dê sentido à palavra, ou seja, a fala é posterior, é a

¹⁵ Expressão cunhada por Freire referindo-se ao saber adquirido ao longo da vida.

materialização do pensamento, uma forma de tentar traduzi-lo. Assim entendidas, a leitura do mundo e da palavra é, em Freire, um direito, pois dominando signos e sentidos, nos humanizamos, adquirimos poder e cidadania.

Nesse sentido, todo o processo de educação das pessoas jovens e adultas deveria implicar no desenvolvimento crítico da leitura do mundo, que envolve um trabalho político de conscientização. Assumida essa perspectiva, uma das finalidades da escola é oferecer condições ao aluno para entender o mundo em que vive e nele atuar com consciência; compreender e valorizar sua própria cultura, mas conhecer também outras formas de produção cultural; e acima de tudo, perceber que a vivência e a aprendizagem escolar vão muito além de uma simples reprodução do senso comum.

Em vários países do mundo, o nome de Paulo Freire está associado à Educação de Jovens e Adultos, a tal ponto que é impossível estudar esse tema no século XXI sem mencionar as obras do autor. O seu pensamento pedagógico é um legado que inspira diferentes experiências de educação, que buscam trabalhar na perspectiva da emancipação social a partir dos oprimidos¹⁶. O nome de Paulo Freire situa-se na origem de um novo paradigma pedagógico, em processo de reconstrução e reinvenção, nas diferentes experiências de luta e organização das classes populares.

A busca por condições dignas de vida constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais. Entre os anos 60, foi notável no Brasil o desenvolvimento da concepção de educação popular. Engajado nas lutas daquele momento histórico, Paulo Freire (1991) conseguiu fazer uma leitura da realidade brasileira e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia que se nutre de práticas educativas populares concretas. Uma educação que é orientada para a transformação da sociedade, que exige que se parta do contexto empírico, concreto, vivido, para se chegar ao contexto teórico que requer problematização, rigorosidade, criatividade, diálogo e a vivência da *práxis* e do protagonismo dos sujeitos.

A partir de Paulo Freire e de seu olhar, a EJA não pode mais ser vista como um curso que atende somente às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana. As experiências e os valores adquiridos durante a vida precisam ser valorizados sim, mas a escola deve oferecer muito mais que isso, pois conforme o autor, “é imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para a palavra” (PASSOS, 2010, p. 238). Por isso, cabe à escola contextualizar e ensinar os signos

¹⁶ Expressão utilizada por Freire (2001), baseada no materialismo histórico, para o qual a ideia das duas classes sociais, trabalhadores e patrões, está associada ao conceito de oprimidos e opressores.

formais. Há um papel pedagógico e político nesse processo: troca de saberes, interlocução, compartilhamento solidário. O educador não pode se omitir de comunicar sua leitura do mundo, tornando claro que não existe uma única leitura possível. Conforme os escritos freireanos:

Há tantos mundos quantas leituras possíveis dele. Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal. A palavra em mutação nos recria. Rebenta a bitola do tempo, perspectiva o não encerramento num eterno presente. (...) Podemos repartear, recriar a palavra, o mundo e nós mesmos no processo de leitura e, ao dizer a palavra que somos, no irrequieto contexto cultural da história, materializando essa libertação na luta histórica da opressão (FREIRE, 1991, p. 146).

Essa é a educação que Paulo Freire denomina “libertadora”, pois significa muito mais que apenas uma questão pedagógica concentrada na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais.

Criado a partir dos estudos do materialismo histórico¹⁷, o termo libertação é um conceito central no pensamento freireano e está vinculado à conscientização e revolução. Esse conceito de libertação aparece primeiro em *Pedagogia do Oprimido* (1991), onde Freire descreve a libertação como *práxis*, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1991, p. 79). A conscientização exerce o papel libertador. Para ele, a educação libertária tem a sua razão de ser “no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1991, p. 72).

A educação libertadora, que corresponde às necessidades e aos interesses dos jovens e adultos, deve tomar por referência o reconhecimento da realidade objetiva em que vivem os alunos, como condição para superá-la. O desafio que se propõe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação de onde se encontram.

Os jovens dessa pesquisa, embora tenham um discurso bem pragmático, que revela preocupação com o emprego, demonstram ter consciência da importância do papel da escola para suas conquistas futuras. Ao serem indagados sobre a relevância da escola em suas vidas, eles responderam:

Ah! Pra mim ter um futuro melhor, né? Ter bastante serviço, fazer cursos... ter um emprego bom... (Filipe, 15 anos).

¹⁷ O materialismo histórico se popularizou nos meios acadêmico e político, com o desenvolvimento do marxismo no final do século XIX e começo do XX, como uma corrente teórica que procura as causas do desenvolvimento e transformações na sociedade nas atividades econômicas (meios e modos de produção), nas lutas e relações entre as classes sociais e nas estruturas políticas. Essa teoria é usada essencialmente para explicar os confrontos entre as classes sociais decorrentes da “exploração do homem pelo homem”.

Ah, igual todo mundo fala né? Sem estudo, ninguém é nada. Aí, tem que estudar (Thiago, 17 anos).

Total, né! Porque, infelizmente, eu não queria que fosse assim, não! Mas, sem estudo a gente não consegue ser nada, né? E ocê quer tê um bom emprego, se ocê qué tê uma boa condição de vida, você tem que estudar bastante (Bárbara, 16 anos).

Ah... A escola é importante na vida de todo mundo, né?! Ela define o futuro da pessoa. Acho que é isso. Importante pra todos (Carlos, 16 anos).

Ah... Porque depois que a gente pára assim, é que a gente vê, né! Nossa! Se a gente não estudá, a gente não vai consegui nada! (Lívia, 17 anos)

Eu vou (à escola) porque... Eu preciso, né?! (Thaís, 15 anos)

Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a “realização de sua libertação sem a qual eles não podem ser”. A libertação é que lhes permite “denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na *práxis*. Só eles podem anunciar um novo mundo que está constantemente sendo recriado e renovado” (FREIRE, 1991, p. 128). Este anúncio de um novo mundo só poderá acontecer com a conscientização das pessoas de sua própria realidade.

De acordo com a obra *Pedagogia do Oprimido* (1991), os jovens e adultos não voltam para a escola para aprender o que deveriam ter aprendido quando criança. Segundo o Parecer do CNE, eles voltam para a escola para adquirir reconhecimento social, para aprender conhecimentos importantes no momento atual de suas vidas, que os permita “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL/CNE, 2000, p. 11).

Para isso, o papel do professor é fundamental, pois os alunos valorizam o professor humano, amigo e cordial. Ao definir um bom professor, os jovens da EJA entrevistados nessa pesquisa expressam o que esperam:

Aquele que entra na aula com a gente. Não aquele que entra lá na frente *Oh! É isso, isso, isso e isso e pronto. Alguma pergunta?*. Não! É aquele que interage com a turma, sabe? Que seja amigo da turma. Que... Se tiver explicando alguma coisa, que ele faça a gente entrar no meio da discussão. Que faça a gente, tipo assim, se sentir parte da matéria (Bárbara, 16 anos).

Ah... Um bom professor é um professor que... Ele não só passa a matéria pra gente, mas como também ele conversa com a gente... Ah! Não sei! Que ele fala de tudo conversa de tudo, né! Ensina a gente quando às vezes a gente precisa tá lá na mesa dele pedindo pra ensinar... Ele ensina de novo, volta naquela matéria, explica (Lívia, 17 anos).

Paulo Freire propõe a educação como um processo de emancipação humana a serviço da transformação social, uma educação libertadora, em contraposição a uma educação

bancária¹⁸ que serve à dominação. Ainda segundo o autor, “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 24) e envolve um processo de conscientização.

As mães dos jovens entrevistados associam as dificuldades da vida com a ausência de estudos e, por isso, têm uma expectativa de que a escola seja capaz de emancipar seus filhos. Elas desejam que seus filhos se formem, tenham um diploma e uma profissão:

Nossa! Pra mim a escola é tudo, porque eles tem que, né! Eles depende do estudo pra sê alguém na vida. Que eu num fui e eu não quero. Quero que eles cresça, né! Seja, seja... “forme”... Seja qualquer coisa na vida. Porque eu num fui, né (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

Eu acho, assim, muito importante a escola porque a gente vê eles... Tá se tratando do futuro deles. Porque hoje em dia, eu sempre falo com eles, até pra varrer uma rua hoje, cê tem que tê um estudo. Então se eles querem..., que a pessoa estuda pensando no futuro. E, tipo assim, pra eles tê um futuro se num tiver um estudo, o futuro deles num, num vai tê... Porque todo mundo gosta de vestir bem, comer bem, né! Então, eles tem que esforçar agora. Igual eu falo com eles: cês estão novos, tá na época de estudar ainda. Concentrar no estudo pro cê formar e quando trabalhar tê um pouco, né! Receber um pouco mais pra tê um pouco mais de conforto. Ou, pra vocês; ou, se tiver casado, pra família (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara).

Ah, eu acho que a escola é a primeira coisa, sabe? É mui... se não for a escola, a pessoa num vai pra frente, não! Então, o primeiro passo é a escola. Porque hoje sem a escola a pessoa num faz nada, não! Sem estudo hoje... Se, se... daqui uns tempo, se continuar do jeito que tá hoje... daqui uns tempo se num tiver estudo, num vai poder trabalhar nem em casa de família. Do jeito que tá hoje (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

Fazendo coro às mães entrevistadas, o educador da EJA deveria ser o primeiro a acreditar na educação libertária e que seus alunos são capazes de transformar suas realidades em um amanhã melhor. Por isso a filosofia educacional de Freire, fundamentada na conscientização e no diálogo, convoca todos os envolvidos no processo educacional a saírem da apatia e do conformismo, porque a tomada de consciência não se dá de forma isolada, mas através de relações que os homens estabelecem entre si, mediadas pelo mundo.

Nem sempre os educadores valorizam as habilidades e as experiências dos alunos, e elas são muitas – artistas plásticos, cozinheiras, jogadores de futebol, *promoter* de eventos, dentre outras. Vale ressaltar as falas dos alunos entrevistados:

¹⁸ “Os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. (...) A prática bancária subordina o educando, sufocando a rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, 2008, p. 135).

Eu desenho, pinto, ajudo ela (a mãe que é artesã), vendo pedra sabão para turista... (Filipe, 15 anos).

Eu gosto de fazer almoço. Aí, não é nem por obrigação, não! É porque eu gosto mesmo (Bárbara, 16 anos).

Esse troféu aqui ... Ganhei no ano de 2009, que fui o melhor jogador do ano. Lá no... no OPTC” (Carlos, 16 anos).

Eu sou muito assim, mais ou menos popular aqui em Ouro Preto. Aí muita gente manda eu divulgar o trabalho deles. Por exemplo, tem uma festa. Por exemplo, você está fazendo uma festa e pede para eu divulgar. Aí você fala comigo, aí eu compartilho com todo mundo. Aí todo mundo já fica ciente... (Thiago, 17 anos).

Na perspectiva freireana, a escola deveria estimular o educando, acreditar na sua capacidade de produzir conhecimentos, porque a nossa existência se caracteriza pela possibilidade de promover mudanças históricas: “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 1979, p. 121).

A emancipação humana aparece na obra freireana, como a grande conquista política a ser efetivada a favor da busca pela mudança de vida. O processo emancipatório, nesse caso, decorre de uma intencionalidade em transformar as condições e situações de vida e existência. No livro *Pedagogia do Oprimido* (1991) Paulo Freire defende uma pedagogia para a emancipação, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a sua reconstrução enquanto seres humanos. Para ele, “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si dos opressores” (FREIRE, 1991, p. 30). Essa libertação, para Freire, é um verdadeiro “parto”, do qual nascem pessoas “novas”, com noções de liberdade, igualdade e emancipação.

Um dos conceitos que orienta toda abordagem pedagógica da obra freireana é o de “identidade cultural”. Através dele, Freire apresenta suas concepções de homem e de mundo. Em outras palavras, significa que, ao tomarmos consciência dos valores culturais que nos orientam, nos identificamos com a nossa realidade imediata e podemos avançar. Nessa perspectiva, conhecendo e respeitando a realidade cultural que traça a identidade dos alunos, os educandos podem ajuda-los a romper as amarras que os prendem a uma visão simplista da realidade.

Mais uma vez recorrendo aos sujeitos dessa pesquisa percebe-se que ao serem indagados sobre qual profissão gostariam de ter, as falas reproduzem a realidade cultural

imediate. Thaís (15 anos) respondeu que quer ser faxineira ou manicure, reconhecendo a limitação da sua realidade e, por isso, sonhando apenas sonhos possíveis.

Segundo Freire, o educador deve esforçar-se para ampliar os seus conhecimentos “em torno do homem, de sua forma de estar no mundo, substituindo por uma visão crítica, a visão ingênua da realidade” (FREIRE, 1979, p. 21). Ao vincular identidade com cultura, ele aponta para o que pode ser mudado ou transformado: “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1991, p. 92).

As propostas pedagógicas de Freire partem da identidade e voltam para ela. Nessa abordagem, o “ato de ensinar exige o conhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1998, p. 46), ou seja, a importância da prática educativa crítica está na criação da condição para que as pessoas envolvidas no processo educacional possam vivenciar “a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (op. cit., p. 46). Isso implica em apropriar-se do espaço que se vive, reconhecendo as diversas formas de manifestação cultural nele existente.

Em um dos momentos das entrevistas feitas, fica evidente o meio cultural dos jovens alunos da EJA quando relatam as experiências de lazer, na maioria das vezes, restritas ao território ou bairro em que vivem:

Computador... arrumar casa... passear com as família... (Thaís, 15 anos)

Mexer no facebook, jogar bola, ah! Muita coisa... Ah! Eu gosto de passear... Cachoeira... Pra Rua Direita assim... barzinho (Filipe, 15 anos).

Ficar no computador, sair um pouco, jogar bola, conversar com os amigos, com as amigas, isso (Tiago, 17 anos).

Ah! Eu gosto de encontrar com os meus amigos. É bom, sempre bom... (risos) Eu gosto de andar! Eu gosto de andar em qualquer lugar. Qualquer lugar! Na casa das minhas amigas, lugares públicos, assim... como pracinhas, na rua... Esses lugares (Bárbara, 16 anos).

Academia, futebol e vídeo game... O Horto dos Contos, cinema, é... Mirante da UFOP. Esses lugares... (Carlos, 16 anos).

Saio com meu namorado. Comer pizza... Mais... é. Comer pizza, sanduíche, ir na Igreja. É mais isso (Lívia, 17 anos)

Vale ressaltar que Ouro Preto é uma cidade turística e universitária, com uma rica agenda cultural desenvolvida no centro histórico: Mostras de Cinema; Festival de Inverno; Teatros; Concertos; Festival de Jazz; Museus; Shows na Praça; Exposições de fotografias e de

obras de arte; Bandas; Festival de Culinária; Vernissages; Festas Religiosas e outros. Das várias atividades culturais que são gratuitas para qualquer morador da cidade, apenas cinema foi citado por um aluno. Isso significa que essas atividades, que acontecem na região central da cidade, não fazem parte do cotidiano de nenhum deles, nem em companhia dos amigos e familiares e nem são promovidos e/ou motivados pela escola.

A identidade cultural popular, na maioria das vezes, não é reconhecida e valorizada pela escola. As escolas, os alunos e seus familiares não se apropriam de espaços de educação não formais que reforçam a identidade cultural do lugar. Além disso, não são todas as famílias que possuem escolarização e cultura acadêmica para se apropriar da educação formal que enfatiza as letras, a matemática, as ciências e as artes. Daí já começa a exclusão, que é mais notável com alunos da EJA. Conforme afirma Arroyo (2005, p. 29), “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”. Neste sentido, faz-se necessário que o aluno se identifique com os conhecimentos escolares ligados à cultura, política e filosofia, conforme orienta a LDB, para que possa se reconhecer.

A obra de Freire dialoga com a de muitos estudiosos que se dedicaram, durante muito tempo, à construção de fundamentos teórico-metodológicos. A obra do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1930-2002), cuja produção intelectual se estende por uma extensa variedade de objetos e temas de estudo, é uma delas. Para nós, merece destaque sua investigação sociológica acerca da “Teoria da Reprodução”, que resultou em novas perspectivas para compreender a relação família-escola, a partir da detecção de um jogo de dominação e reprodução de valores materiais ou simbólicos que se transformam em uma espécie de lastro para o sucesso escolar dos alunos.

As pesquisas de Bourdieu exerceram forte influência no meio acadêmico, nas décadas de 1970 e 1980. Crítico contumaz dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais pela escola, Bourdieu tornou-se grande referência no campo sociológico. "Desde então, as teorias de reprodução foram criticadas por exagerar a visão pessimista sobre a escola", diz Nogueira (2004, p. 75), em *Bourdieu & a Educação*. Na essência, porém, as conclusões de Bourdieu não foram contrapostas, pois conseguem explicar de forma coerente o papel da escola em um contexto de desigualdade social, econômica e cultural.

Para compreender como se dá a trajetória escolar dos alunos da EJA, é importante uma discussão a respeito das desigualdades presentes no ambiente escolar. Embora não tenha escrito diretamente sobre a EJA, a obra de Bourdieu sobre a educação nos permite repensar sobre as experiências de fracasso escolar e abandono da escola, que evidenciam o contraste

entre a maneira como essa modalidade de ensino é concebida ideologicamente e suas reais funções, empiricamente detectadas, de acentuação de desigualdades sociais.

Ao desenvolver sua teoria, Bourdieu utiliza o conceito de “capital cultural” transmitido pela família. Segundo estudiosos da obra do sociólogo francês, o entendimento do capital cultural se dá da seguinte forma:

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (NOGUEIRA e CATANI, 2014, p. 86).

Uma das questões mais importantes da obra de Bourdieu está centralizada na análise dos agentes que legitimam a estrutura social dominante e a reproduzem. Para esse autor, a escola tem sido a mais fiel das representantes dos sistemas dominantes que buscam conservar a desigualdade social, beneficiando os que já são mais beneficiados e desfavorecendo os que já são mais desfavorecidos. Assim, segundo Nogueira e Catani (2014, p. 59):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Não há como negar que existe uma proximidade grande entre a cultura oferecida pela escola e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes, há muitas gerações, tiveram contato, na família, com esses ensinamentos fornecidos pela escola. Nesse sentido, o sistema de ensino que cobra de todos, igualmente, uma cultura letrada que só alguns possuem, não considera as diferenças originadas nas desigualdades socioeconômicas, causando uma distorção entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural assimilada pelas famílias dos segmentos mais populares.

Sabemos que a trajetória de muitos alunos da EJA é marcada pela angústia de não dispor do necessário para o seu desenvolvimento e para concluir, pelo menos, a educação básica. Dessa forma, as sutilezas através das quais os processos de hierarquização, segregação, estigmatização e reprodução de desigualdades no ambiente escolar acontecem, na

maioria das vezes, são “invisíveis”. Como nos alerta Brunel (2004, p. 21) “é necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”.

Ao reconstruir a trajetória escolar desses alunos, foi feita a seguinte pergunta para as mães entrevistadas: *Quem estimulou seu(a) filho(a) a estudar na EJA?* Quatro das respostas responsabilizaram a instituição escolar anterior:

A diretora (...) falou que ela não ia ir mais estudá lá porque ela tomou bomba duas vezes. (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

A, a diretora (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

A vice-diretora. Professora e vice (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago)

Foi a própria escola (Rosa, 44 anos, mãe de Bárbara).

Percebemos nas entrelinhas das falas dos alunos entrevistados certa “mágoa” por terem sido “excluídos” da escola pela própria escola. Os alunos nessa situação demonstraram um desconforto, principalmente em aspectos de natureza afetiva, que podem acabar influenciando na aprendizagem. Esses têm “vergonha” de frequentar a escola junto com as crianças do Ensino Fundamental, mas, ao mesmo tempo, têm insegurança com relação à EJA. Alguns conservam o medo de fracassar novamente e outros passam a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem.

Para os alunos vindos das camadas populares, a escola contradiz seus valores e os saberes de sua prática; despreza, ignora e desconstrói o meio cultural em que estão inseridos, exigindo que aprendam novos padrões ou modelos de cultura. Dentro dessa lógica, os alunos oriundos das classes mais privilegiadas, na maioria das vezes, tendem a alcançar sucesso escolar de forma bem mais fácil do que aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, uma nova forma de enxergar o mundo.

Outro aspecto é importante ser salientado na trajetória dos alunos de EJA: a estigmatização e exclusão. Segundo Goffman (1963), as pessoas estigmatizadas são aquelas que saem do padrão chamado normal e se encontram fora dos preceitos estabelecidos pela sociedade e, além disso, carregam rótulos, como o atributo de serem consideradas pessoas com deficiências:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais (GOFFMAN, 1963, p.8).

No caso dos jovens alunos da EJA, existem rótulos bem conhecidos: “atrasados”, “bagunceiros”, “repetentes”, “fracos”. Dessa forma, identificados com o estigma, os alunos tendem a ter experiências de aprendizagem semelhantes à sua condição, como uma forma de ajustar suas idiosincrasias a essa expectativa que lhes é imposta, como pode ser percebido no depoimento de Filipe (15 anos), ao relatar as três reprovações na mesma série:

P- Você repetiu quantas vezes?

R- Três vezes na 5ª série.

P- Todas as três vezes foi na 5ª?

R- Todas as três vezes na 5ª.

P- (...) A primeira vez que você repetiu a 5ª série, você falou comigo que perdeu Matemática e Geografia. Num foi isso?

R- Foi.

P- E na segunda vez, você lembra?

R- Ahhhh... A segunda vez, num lembro. Acho que foi pior ainda, aí eu comecei a fazer bagunça mesmo. Conversava com os meninos, aí comecei a tirar tudo vermelha. Os professor ficava de marcação comigo, eu num fazia nada, saía fora da... Me mandava pra fora de sala, aí eu tirei tudo vermelho...

P- Na segunda vez. E na terceira? Foi a mesma coisa?

R- Eu desanimei na terceira vez... Às vezes eu ia passar né? Se eu tivesse assim... Se eu tivesse preparado eu tinha passado. Só que eu fui lá... Geografia de novo, eu num tava tirando nota boa, nem Matemática e em ciências também eu num tava bem...

Goffman (1963) classifica os indivíduos estigmatizados em dois grupos, de acordo com suas características: o desacreditado, que possui características diferentes em relação aos normais e que são bem perceptíveis; e o desacreditável, que também possui características diferentes dos normais, mas nem sempre perceptíveis. Essas duas situações podem acontecer na relação entre estigmatizados e normais, mas em ambas as situações, os normais constroem uma ideologia para explicar a inferioridade dos estigmatizados, como forma de ter controle sobre eles. Por outro lado, a pessoa estigmatizada aprende a incorporar o ponto de vista dos normais, identificando-se com esse estereótipo. É o caso de Bárbara (16 anos):

P- E não conseguia recuperar?

R- Não conseguia.

P- E, você acha que você não conseguia recuperar...

R- É porque eu ficava muito, muito, muito nervosa. Acho que é de tanta pressão que eles tavam: Ah! Cê tem que estudar, tem que estudar, cê tem que estudar. A hora que chegava ali, eu podia estudar a noite inteira aqui em casa. A hora que chegava

ali me dava um branco total, total. E eu não conseguia lembrar de nada, num conseguia fazer nada, às vezes lembrava uma coisinha ou outra, mas aí eu ficava em dúvida...

Se os alunos se perceberem desacreditados ou desacreditáveis, se sentirão desqualificados para a aprendizagem. Nesse caso, a escola continuará exercendo papel conservador de perpetuar a desigualdade social, já que é a instituição responsável pela produção e pela manutenção da superioridade dos valores acadêmicos. Um dos alunos entrevistados desabafou:

“Ah, tipo assim, agora eu acostumei tirar nota baixa...” (Thiago, 17 anos).

O fenômeno de estigmatização pode ocorrer, de forma mais nítida, na imposição generalizada das regras escolares, que toma como referência, na maioria das vezes, o “aluno normal” imaginado pelo pensamento pedagógico, que deixa de reconhecer as especificidades dos demais estudantes e apenas estigmatiza-os.

Ao se matricularem na escola, os alunos da EJA trazem consigo suas marcas, seu capital cultural. Em muitos casos, possuem uma trajetória escolar marcada por rupturas e reprovações e, por isso, a legislação prevê especificidades nessa modalidade de ensino. Essa característica, muitas vezes, transforma-se em estigmatização, na medida em que o próprio sistema escolar ignora o que a motivou e, ao invés de oferecer um acesso democrático a uma competência cultural específica, a escola tende a reforçar as distinções do capital cultural desse público. Ao comentar as especificidades dos alunos da EJA, Arroyo (2006, p. 35) assegura:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Sem levar em consideração as peculiaridades de cada aluno, o sistema escolar limita o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobra deles o que eles não possuem, ou seja, um conhecimento cultural erudito anterior como pré-requisito para assimilar os conteúdos oferecidos pelos currículos rígidos. Essa exigência escolar é nomeada por Bourdieu como “violência simbólica”, na medida em que

estabelece a importância e a validade de uma única forma de cultura, desprezando e inferiorizando a cultura dos outros segmentos sociais.

O conceito de violência simbólica foi criado pelo sociólogo com o objetivo de esclarecer os processos de dominação que não pressupõem a violência física, mas que ocorre entre as pessoas ou entre os grupos sociais, sem que seja percebida de forma ostensiva. Ao cunhar essa expressão, Bourdieu se refere a um tipo de violência que é exercida, na maioria das vezes, com o consentimento de quem a sofre. A anuência da violência pelas camadas populares acontece devido à ação das forças socioculturais da elite e pela estrutura do mundo social, que as incorporam.

A origem da violência simbólica está presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento implícito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos sociais. Por isso, a violência simbólica não é reconhecida como violência. Pelo contrário, é vista como uma forma “natural” de relacionamento entre classes sociais hierarquicamente constituídas. Podemos notar a violência simbólica no depoimento de Vera (56 anos), mãe de Thaís:

P- Então, significa que, quem estimulou a Thaís a ir pra EJA foi a diretora da escola? É isso?

R- Num estimulou, né. Porque ela, ela falou que lá ela num ia estudá mais.

P- Pois é! Se ela fechou a escola pra Thaís, a opção seria ela ir pra uma escola à noite? É isso?

R- É foi o único jeito que eu tive.

P- Entendi.

R- Entendeu?

P- Então não foi uma opção. A senhora não decidiu que a Thaís fosse pra EJA, mas foi por uma falta de opção que ela foi pra EJA?

R- Falta de opção.

P- Eu posso considerar assim?

R- Pode, pode.

Os alunos oriundos das classes populares têm chances desiguais no processo de escolarização, apresentando, em grande parte dos casos, dificuldades para assimilar a cultura erudita, enquanto aqueles provenientes das classes médias e altas possuem um capital cultural, além de disposição escolar, em função de suas famílias, que investem na escolarização e motivam o êxito acadêmico.

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 26) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”, já que as diversidades culturais são convertidas em desigualdades de acesso à cultura elitizada e a escola tende a perpetuar a estrutura da distribuição do capital cultural que oferece, contribuindo para

reproduzir e legitimizar as diferenças sociais. Por isso, as exigências da escola, como as facilidades para as letras, para os cálculos ou para a estética artística, tendem a intensificar as vantagens daqueles que já são mais privilegiados material e culturalmente.

A definição de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a situação de violência simbólica, ou seja, o descaso pela cultura popular e a valorização da expressão cultural da classe economicamente ou politicamente privilegiada, faz com que os primeiros percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se inseguros e mais vulneráveis à dominação que sofrem na própria sociedade. Os autores ressaltam que,

Em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina popular, das manifestações artísticas e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 52).

Desse modo, segundo os autores, o efeito da violência simbólica não implica em aprender uma nova cultura, mas em acreditar que a sua é inferior; e a escola acaba reproduzindo as relações de dominação, reprisando a ideologia da classe dominante por meio da violência simbólica, quando ignora a riqueza popular.

Nesse contexto, o que se pode perceber é que a escola não é o lugar de transmissão de um conhecimento neutro que tem validade para todo o conjunto da sociedade, mas o lugar de transmissão de uma determinada cultura, a cultura reconhecida como legítima por uma determinada classe, isto é, pela elite. Assim, segundo o sociólogo, se a escola valorizasse as diversidades, com o objetivo de atender a todos os estudantes dentro de suas especificidades, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos desiguais, aqueles que chegam até ela com fraco capital cultural. A desigualdade é inerente ao sistema, mas a escola pode propiciar aos mais pobres o acesso a determinados conhecimentos.

Ao oferecer aos alunos das camadas menos favorecidas a possibilidade de desfrutar dos bens da cultura dominante, sem a cobrança de um conhecimento prévio de tais domínios, mas com métodos e técnicas que facilitem tal acesso, a escola estaria compensando essa defasagem inicial e rompendo com o estigma:

Ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com obras ou, pelo

menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar de tais bens. A Escola (...) poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural (BOURDIEU e DARBEL, 2003, p. 107).

Nesse ponto, Bourdieu e Darbel (op. cit.) assinalam que, apesar de a escola ser uma das principais instituições que contribuem para a conservação dessa ordem social, ela pode ser, ao mesmo tempo, uma agência de ruptura dessa ordem, na qual impera a desigualdade.

Apesar de não termos a ingenuidade de acreditar que a escola, sozinha, poderá acabar com a desigualdade, pois em função da própria lógica capitalista, ao eliminar uma particularidade, outras serão criadas; consideramos que, junto a outras instituições, a escola pode e deve fazer a diferença, pelo menos em termos individuais, já que existem também casos de sucesso escolar de alunos com baixo capital cultural.

Jessé de Souza, estudioso das desigualdades e classes sociais no Brasil contemporâneo, também salienta que o capital cultural é fator determinante para a incorporação de certas capacidades e virtudes, que são o que realmente separam as classes. Segundo ele, é apenas pelo capital cultural que existe a possibilidade de incorporação de um conhecimento, que passa a marcar a fronteira entre o sucesso e o fracasso social. E essa fronteira é demarcada pelo acesso às possibilidades de incorporação efetiva do conhecimento e aqueles que não possuem as chances efetivas para essa mesma incorporação:

Mesmo nas classes altas, que monopolizam o poder econômico, os filhos só terão a mesma vida privilegiada dos pais se herdarem também o “estilo de vida”, a “naturalidade” para se comportar em reuniões sociais, o que é aprendido desde tenra idade na própria casa com amigos e visitas dos pais, ao aprender o que é “de bom tom”, ao aprender a não serem “over” na demonstração de riqueza como os “novos ricos” e “emergentes” etc. Algum capital cultural é também necessário para não se confundir com o “rico bronco”, que não é levado a sério por seus pares, ainda que esse capital cultural seja, muito frequentemente, mero adorno e culto das aparências, significando conhecimento de vinhos, roupas, locais “in” em cidades “charmosas” da Europa ou dos Estados Unidos (SOUZA, 2009, p. 20).

Esse aprendizado não é conferido “apenas” pelo dinheiro e é o que “distingue” o rico entre os ricos. Essa herança imaterial facilitará o acesso a relações sociais privilegiadas e

permitirá a reprodução ampliada do próprio capital material. Como os jovens dessa pesquisa, que mesmo vivendo numa cidade de efervescência cultural, não conseguem “ler” as opções que lhes são oferecidas e nem se sentem pertencentes a esse “patrimônio”.

Ainda segundo o autor, a classe popular, resultante do abandono social e político, perfaz 1/3 da população brasileira. No campo das políticas públicas, ele considera que as funções exercidas por esses trabalhadores, em decorrência desse abandono, como empregada doméstica, zelador, motoboy etc., são fruto da eficiência do mercado e da ineficiência do Estado. Comenta, ainda, que esses trabalhadores só ganham notoriedade na mídia, que despolitiza os conflitos sociais e desprivilegia os mais fracos, quando estão associados à oposição bandido-polícia.

Para Souza (2009, p. 15), todas as questões sobre as desigualdades e classes sociais no Brasil precisam ser mais estudadas, pois, “quando se sabe pouco sobre assuntos tão importantes, não só não se admite que não se sabe, como tenta-se também passar a impressão de que se sabe muito”. Passar a impressão de que todos os problemas sociais e políticos brasileiros já são conhecidos e que já foram devidamente “mapeados”, deixa a ideia de que nenhuma mudança efetiva, no cotidiano de milhões de brasileiros condenados a um dia a dia humilhante, pode ser feita, porque essa desigualdade vem de “muito tempo” e não pode ser resolvida de uma só vez, porque é um problema muito antigo. Para ele, essa tese é o núcleo da “violência simbólica”, porque torna possível a naturalização da desigualdade social brasileira:

Na realidade, a “legitimação da desigualdade” no Brasil contemporâneo, que é o que permite a sua reprodução cotidiana indefinidamente, nada tem a ver com esse passado longínquo. Ela é reproduzida cotidianamente por meios “modernos”, especificamente “simbólicos”, muito diferentes do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e gente, seja esta gente escrava ou livre, gente negra ou branca. Quando não se fala dessas formas “novas” e “modernas” de se legitimar a dominação cotidiana injusta e se apela a uma suposta e vaga continuidade com o passado distante é porque não se sabe do que se está falando, ainda que não se tenha coragem de admitir (SOUZA, 2009, p. 15).

Essa é a explicação para que se acredite que a realidade é transparente, de fácil acesso, e se disfarce o tempo todo com quantificações e estatísticas, com interpretações e explicações. Muitas vezes, a mídia fala do que não conhece com pose de quem sabe muito, deixando obscuro o jogo da dominação, já que não se conhece a realidade sob a aparência de conhecimento.

Ao escrever o capítulo “A instituição do fracasso”, no livro organizado por Jessé de Souza, Lorena Freitas (2009) afirma que as famílias de baixa renda sonham com o sucesso

escolar de seus filhos, apesar das dificuldades econômicas em que vivem. Elas valorizam o estudo e querem que seus filhos estudem, esforçando-se ao máximo para que eles tenham sucesso na escola e superem a própria condição social. Mas, na prática diária, o que elas fazem, sem ter consciência disso, é compartilhar com os filhos experiências de vida muito distantes da academia e que não são nem favoráveis e nem valorizadas pelas exigências escolares:

Ocorre então que os conselhos e incentivos a favor dos estudos não encontram terreno fértil onde possam florescer, visto que esses incentivos não vêm acompanhados de exemplos concretos que os legitimem, uma vez que os próprios familiares possuem uma relação emocionalmente distanciada do conhecimento. Temos, assim, incentivos a favor de um mundo estranho e oposto à intimidade familiar, um mundo que não faz parte da “vida de verdade” em que essas pessoas estão acostumadas a viver, um mundo cheio de regras e valores que eles não compartilham e que não reconhecem como seus (FREITAS, 2009, p. 287-288).

Outro aspecto relevante discutido no livro, e que é apontado nas pesquisas como um dos fatores que levam ao fracasso escolar, é a indisciplina dos alunos das camadas populares. Muitas famílias parecem naturalizar o desinteresse e a indisciplina de seus filhos na escola, desde o Ensino Fundamental I, justificando que “crianças gostam mesmo é de brincar” (FREITAS, 2009, p. 288). Como no mundo em que vivem a vida exige pouco controle dos impulsos naturais, a disciplina é vista como “antinatural”. Porém, a indisciplina e a falta de autocontrole não são bem vistas nem no mundo escolar, muito menos no mundo do trabalho qualificado.

Assim, ser “virtuoso” significa incorporar características que o capitalismo considera fundamental para a sua própria reprodução. Portanto, aqueles que não se emolduram com esses princípios são automaticamente desvalorizados, marginalizados e condenados aos olhos da escola e da sociedade capitalista, que os vê como cidadãos de segunda classe. Os próprios jovens da EJA entrevistados relacionam o sucesso escolar (ou o seu próprio fracasso) com a (in)disciplina, ao se autoanalisarem:

Ahhhh! Num era muito bom não, né?! (Risos...) Fazia muita bagunça, num... O professor falava pra ficar queto e eu continuava conversando... (Filipe, 15 anos)

Aí eu tava convivendo com as pessoas que já eram mais avançadas, bagunceiras... Aí eu tava andando com esse pessoal, por exemplo, eles caçava briga e como eles eram meus amigos eu entrava no meio assim, num gostava de levar desaforo para casa, aí a coisa foi... Ah... Acho que foi na sexta. Tomei bomba (Thiago, 17 anos).

Tipo assim, eu fazia todas as atividades rápido. É, eu era uma boa aluna, não ótima. Eu fazia todas as atividades rápido e corretas, só que eu falava muito. (Risos...) Por isso que eu fazia rápido pra dá tempo d'eu falar (Bárbara, 16 anos).

Ah! Eu num faço bagunça, eu faço meus dever tudo direitinho (Lívia, 17 anos).

Dessa forma, o fracasso passa a ser atribuído à indisciplina, incorporada desde a infância. Resumindo, indisciplina e fracasso passam a ser sinônimos, independentemente da vontade pessoal.

Ainda de acordo com Freitas (2009), a falta de responsabilidade com os estudos, a indisciplina, a ausência de concentração e autocontrole suficientes para superar os desejos imediatos em detrimento de uma recompensa futura, é compreensível entre os alunos de baixo capital cultural, porque essas habilidades lhes são desconhecidas. Portanto, a disposição para o estudo e o conhecimento, ou seja, essa adesão efetiva ao aprendizado, só é possível com uma configuração familiar capaz de transmiti-la.

Muitas dessas dificuldades poderiam ser superadas pela instituição escolar, que conta com muitas teorias educativas, pedagógicas e psicopedagógicas para tanto. Contudo, a prática mais comum é a punição e o castigo, em forma de reprovação para aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, como se fosse uma escolha pessoal e não uma consequência de uma condição de vida social. Cria-se uma espécie de currículo que se adere como um estigma ao aluno, de tal forma que os professores, muitas vezes, são capazes de conhecer, classificar e até profetizar o fracasso dos seus alunos, conforme pode se perceber no depoimento a seguir:

A professora viu que Thiaguinho tava andando com esses meninos. E ela via que ele não tinha maldade pra essas coisas, sabe? Ele é muito... “popular”! Vamos dizer assim. E ela mesma falou: “Aparecida, pelo amor de Deus! Tira o Thiago daqui. Eu tô falando isso porque eu gosto muito dele e a droga aqui tá demais.”. (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago)

Embora Thiago apresentasse vários problemas de disciplina, a professora passou a impressão de que queria protegê-lo das drogas e das “más companhias” quando sugeriu que ele fosse transferido de escola. Dessa forma, e ao invés de “incluir”, a escola acaba sendo uma “instituição excludente”, na medida em que todos os que não se enquadram ao que é convencionalizado como bom comportamento são punidos, mesmo quando os desajustes às normas são frutos de uma deficiência ou de uma dificuldade que eles sozinhos são incapazes de superar. Como descreveu Verônica (37 anos), mãe de Lívia:

P- E, ela ficou um tempo sem estudar, num foi?

R- Foi.

P- Quanto tempo?

R- Foi dois anos.

P- Dois anos?

R- Foi mais ou menos isso mesmo. Uns dois anos.

P- *A senhora quer falar um pouquinho sobre esse período que ela ficou sem estudar? Como é que foi isso?*

R- Então, esse período porque ela engravidou...

P- *Hum?*

R- Aí, nesse tempo que ela tava esperando o nenê, ela não frequentou a escola. Aí depois ela perdeu a criança. Aí, então ela não queria voltar pra escola.

P- *Ela perdeu a criança antes de nascer? Ou, depois?*

R- Ela tava esperando. Aí, ela perdeu foi no meio, uai!

P- *No meio? Até que...*

R- Foi. Ela já tava com uns quatro meses!

P- *Com quatro, uns quatro meses?*

R- Hum, hum. (expressão afirmativa) Aí perdeu e... (pausa) Assim que ela perdeu quando passou uns tempos, acho que o tempo dela recuperar. Ela num demorou a voltá pra escola, não! Foi, mais ou menos, uns dois anos? Deixa eu ver. (expressão pensativa) Foi isso, sim. Ela ficou, mais ou menos, uns dois anos. Foi julho? Ela perdeu essa criança em julho, ela ficou... (expressão de tristeza)

P- *Ela tinha quantos anos, na época?*

R- (pausa e tristeza)

P- *Ela tá com dezessete agora? Tinha uns quinze?*

R- Tinha uns quatorze.

Essas situações refletem a teoria desenvolvida por Bourdieu, ao considerar que a instituição escolar se torna uma grande responsável pela violência simbólica, quando garante a matrícula dos alunos das camadas populares sem, contudo, concretizar sua inclusão efetiva no mundo acadêmico. A sua condição social e a própria instituição escolar são empecilhos para a construção de uma relação bem-sucedida com o conhecimento, tornando inviáveis as chances de sucesso para quem não tem o capital cultural valorizado pela escola. Assim, são construídas as trajetórias de fracasso escolar, que acabam excluindo o “aluno problema” do Ensino Fundamental II.

CAPÍTULO 3 – O JOVEM EDUCANDO NA EJA

A fundamentação deste capítulo recorre a um aporte teórico, com o objetivo de refinar o nosso olhar sobre o objeto de pesquisa. Entendemos que, desde a problematização inicial do objeto até o momento de sua conclusão, a teoria fundamenta todo o trabalho, visando demonstrar como foi se constituindo, na Sociologia da Educação, a preocupação dos pesquisadores com as distintas vivências da juventude e com a presença de rapazes e moças de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos. Neste momento, redirecionaremos nosso olhar para o jovem e as diferentes juventudes, para essa fase da vida em que, juridicamente, ainda há dependência do familiar, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. Acreditamos que, dessa forma, podemos entender melhor o fenômeno social da juvenilização dessa modalidade de ensino e a relação entre a família e a escola.

A presença dos jovens no 2º Segmento da EJA (5ª a 8ª séries) é preocupante. O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013 mostrou que:

...o perfil etário dos alunos dos anos iniciais, no 2º segmento da modalidade EJA, está atualmente superior ao daqueles dos anos finais. Esses resultados indicam que a transição entre essas duas etapas não está ocorrendo de forma contígua (INEP/Ministério da Educação, 2013, p. 14).

Uma das hipóteses é que os anos finais do 2º Segmento da EJA (7ª e 8ª séries) estejam recebendo mais alunos provenientes do Ensino Fundamental II. Na escola pesquisada, esse fenômeno também acontece. De acordo com o caderno de matrículas da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, a série que mais possui jovens de 15 a 17 anos é a 7ª série, com 20 alunos matriculados; enquanto a 5ª série possui apenas 11 alunos matriculados com a mesma faixa etária.

Dessa forma, enquanto educadores, somos chamados a conhecer os interesses específicos desse público mais jovem, vindo, muitas vezes, de uma trajetória de fracassos, que pensa e aprende de maneira distinta e precisa se habituar a uma nova realidade. Esses fatores requerem uma compreensão de quem são esses jovens.

3.1 Juventude ou juventudes

A adolescência e a juventude são marcadas por condições sociais divididas em faixas etárias distintas. Embora muitas vezes a adolescência e a juventude sejam utilizadas como sinônimos, de acordo com as leis brasileiras, são conceitos diferentes.

A Lei nº 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e estabelece a faixa etária da criança e do adolescente:

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. Parágrafo único - Nos casos expressos em lei aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade (ECA, 2012, p. 11).

Já a Lei nº 12.852, aprovada em 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE estabelece a faixa etária do jovem:

Parágrafo 1º - Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Parágrafo 2º - Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013, p. 9).

Assim, de acordo com a legislação brasileira, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 18 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 19 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos). Para compreender melhor os sujeitos dessa pesquisa, recorreu-se a alguns estudiosos do assunto.

Bourdieu (1983) alerta que não se deve incidir no erro de falar de jovens como se todos fossem apenas um grupo social, constituído dos mesmos interesses, e nem relacionar esses interesses a uma faixa etária comum também. Carrano (2000, p. 14) adverte que, ao nos referirmos ao jovem, é “preciso levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas”. Portanto, não existe uma única juventude, mas várias juventudes. Essa pesquisa não pretende aprofundar a discussão sobre o tema, mas reconhecemos a necessidade de levantar alguns pontos importantes para a compreensão da categoria “juventude” enquanto objeto de estudos.

Camarano e Mello (2006) afirmam que não existe um consenso na literatura sobre qual evento marca a entrada do indivíduo no mundo adulto e que estudos recentes sobre essa transição mostram que as experiências de vida e as expectativas da geração atual são muito complexas e pouco previsíveis, tornando os modelos lineares de transição cada vez mais inapropriados:

Os momentos no ciclo da vida ou as idades em que ocorrem os eventos que marcam o processo de transição variam no tempo, no espaço e por grupos sociais, bem como a sua duração. O conjunto dessas características pode resultar em transições desiguais para a vida adulta. Isso se acirra em um país marcado por extremas desigualdades sociais, raciais e regionais como o Brasil (CAMARANO e MELLO, 2006, p.19).

As desigualdades da sociedade brasileira, perceptíveis em vários aspectos como renda, gênero, etnia, condições de saúde, oportunidades educacionais, condições de trabalho, etc., corroboram para uma heterogeneidade de categorias que, normalmente, são tomadas como principais eventos e pontos de referência entre os pesquisadores para marcar a entrada do sujeito na vida adulta: independência econômica, saída da casa dos pais ou constituição de família. Essas condições, citadas pelas autoras, aliadas às múltiplas possibilidades e estilos de ser jovem, podem nos ajudar a compreender como a definição de ser jovem pode mudar no tempo e no espaço.

Para tentar elucidar melhor o conceito de juventude, recorremos a Dayrell (2003). Para ele, uma das visões mais comuns é da juventude como uma condição transitória, em que o jovem “ainda não é”. Essa visão negativa, que trata o jovem como um “vir a ser”, é muito arraigada na escola e acaba negando o presente vivido como espaço válido de formação e transferindo para possíveis projetos futuros as questões existentes no presente. No entanto, ao agir assim, a escola se esquece de que as ações dos jovens, no presente, estão diretamente relacionadas com a vida adulta futura.

A seguinte perspectiva, apontada pelo autor, é aquela que veio se formando “a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens” (DAYRELL, 2003, p. 41) expressos na moda, nos adornos, nas músicas preferidas, nos locais de lazer, no uso das tecnologias móveis, etc. Nesse contexto, o período da juventude ganha uma espécie de “moratória”, onde é permitido o “ensaio e erro”, como se a vida fosse testada, numa fase de maior liberdade e muito prazer, expressos em comportamentos exóticos. Nessa visão, a condição juvenil se reduz ao campo da

cultura, do lazer e do prazer, muitas vezes restritos aos finais de semana, e ao ambiente escolar onde o jovem deveria abdicar do seu direito de ser jovem.

Ainda segundo o autor (2003), existe outra imagem que relaciona a juventude a um momento marcado por profundas crises de personalidade, traduzidas em sérios problemas de comportamento. Diretamente ligada a essa ideia, persiste aquela que considera o momento juvenil crucial para o distanciamento familiar, fazendo com que a família perca o papel central de orientação e disseminação de valores. Esses modelos negativos, socialmente construídos, acabam ignorando os jovens como sujeitos sociais, que estão o tempo todo construindo um modo de ser jovem, baseado em suas experiências cotidianas.

Para Dayrell (2003, p.42), a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Portanto, construir uma noção de juventude, nessa perspectiva, significa considerar as experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social e não entender a juventude como uma etapa predeterminada. Isso não significa, porém, ignorar que existe uma sequência temporal no curso da vida, cuja maturidade biológica faz surgir determinadas potencialidades, como capacidade de procriar, menor necessidade de proteção familiar, possibilidade de assumir responsabilidades, busca pela independência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. Porém, o pleno desenvolvimento, ou não, dessas potencialidades, vai depender também, da qualidade das relações sociais do meio em que o sujeito se insere.

“Os jovens são seres humanos que amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida” (DAYRELL, 2003, p. 43). São essas pessoas que estão chegando às turmas de EJA.

No texto “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, Dayrell (op. cit.) discute as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude, com destaque para os jovens das camadas populares. Trabalha com a hipótese de que, na visão da escola e dos educadores, as tensões e

os desafios existentes situam-se na juventude, no seu pretense egocentrismo irresponsável, dentre outros adjetivos pejorativos, o que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Já na visão dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre os problemas vivenciados pelo jovem, numa escola que não leva em conta a sua condição juvenil. Ao refletir sobre esses aspectos, Dayrell (2003) considera que a maioria dos que frequentam escolas públicas são jovens pobres, que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdade social e apresentam contribuições relevantes para uma compreensão mais ampla da relação entre juventude e escola.

Na aula inaugural do Curso de Pós Graduação Especialização *Latu Sensu* em Docência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica: Juventudes presentes na EJA (ESPECEJA), oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, Jamil Cury (2014) faz uma reflexão sobre uma consequência muito grave do encaminhamento dos jovens de 15, 16 e 17 anos para a EJA, o “não lugar” do jovem, que acaba levando-o para atrações deseducativas:

O que faz, muitas vezes, um gestor de escola... Manda os jovens para a EJA. Ao chegar na escola da EJA, o responsável, diretor ou diretora, pergunta a idade. Se tiver, por exemplo 16 anos, responde à pessoa que ela não pode ir para a escola (aquí ente aspas) “regular” (como se a EJA fosse irregular ou compensatória). O jovem vai para cá e para lá e, nesse jogo de empura-empura, esse jovem fica sem lugar, e então ele fica disponível para outras “deseducações” de jovens e adultos. (...) Quando a escola convencional da idade apropriada não dá a este jovem o devido acolhimento cultural, não apenas no ensino, mas dos elementos gerais da cultura, ele evade. Ao evadir da escola comum, o primeiro recurso de quem deixou a escola é dirigir-se para a EJA. Quando acolhido, muitas vezes, depara-se com uma turma de adultos ou mesmo de idosos. E o jovem fica no não lugar. Isso traz uma consequência muito grave, que é justamente ele ficar disponível para outro tipo de atração, de modo geral, deseducativa (CURY, 2014, p. 27).

Quadros parecidos com esse são encontrados em várias instituições que oferecem EJA. É preciso que a escola faça sentido para esse jovem e que ele se sinta acolhido, pois, caso contrário, ele pode ser vítima de um “não lugar”, o que acaba sendo ruim para toda a sociedade. O autor ainda chama atenção para um fato que precisa ficar claro: que a EJA é uma modalidade de ensino tão regular quanto qualquer outra, não é supletiva.

Trazendo essa reflexão para o contexto da nossa pesquisa, podemos considerar que grande parte da juventude que foi excluída do Ensino Fundamental II teve uma experiência

escolar que pouco contribuiu na construção de sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças relacionadas ao esporte. As recordações negativas, a sensação de incapacidade, fazem com que atribuam a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando sua autoestima. Esse panorama tem chamado à atenção dos especialistas, que se perguntam sobre as causas da juvenilização da EJA, já que existe uma evidência empírica de que a presença dos jovens constitui parte considerável da população desta modalidade de ensino.

Carvalho, R. (2009, p. 16) reforça esta afirmação e aponta as possíveis causas para o aumento deste fenômeno:

A inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Dessa forma, percebe-se que a juvenilização das turmas da EJA é consequência de alguns problemas que vêm se arrastando na educação brasileira ao longo do tempo, como a evasão e a repetência; a necessidade do trabalho e a busca pela certificação e, ao mesmo tempo, a dificuldade de acesso e a ausência de motivação para permanecer na escola dentre outros.

Da mesma forma que o encaminhamento dos jovens para a EJA denuncia uma situação de exclusão, reafirma a necessidade de uma abordagem política que atenda aos interesses desses jovens. Pais (2005) avalia que a carência de políticas públicas que garantam aos jovens uma inserção no mercado de trabalho é uma dificuldade que afeta a juventude, sendo os jovens de origem popular os mais atingidos. Para ele, a ausência de oportunidades de acesso aos bens culturais desfavorece o envolvimento dos jovens em atividades que lhes permitam um preparo profissional digno, tornando esses jovens desesperançados e sem perspectivas em sua formação escolar. Essa baixa autoestima ocasiona o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Na mesma linha de raciocínio de Carvalho, R. (2009) e Pais (2005), Borghi (2009) assinala que a má qualidade do ensino público pode ser um dos fatores que contribuem para o aumento de trajetórias escolares truncadas, marcadas por reprovações que geram o aumento de jovens na EJA:

O crescente processo de pauperização e a massificação do ensino público, desvinculado de investimentos na qualidade do trabalho pedagógico, vêm gerando

um contingente cada vez maior de jovens com distorção idade/série, ou jovens que, por questões de sobrevivência; abandonam a escola e mais tarde recorrem à Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino historicamente pensada para o público adulto (BORGHI, 2009, p. 15).

Nessa linha de pensamento, a melhoria da qualidade do ensino público é colocada como uma das principais soluções que ajudariam a diminuir os elevados índices de juvenilização da EJA.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou em 2011, o Caderno de Reflexões - Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental, fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) “Roda de Conversa”. Um dos objetivos do GT foi propor políticas e desenhar ações para o acolhimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que ainda estão no Ensino Fundamental ou na EJA, mas que deveriam estar matriculados no Ensino Médio:

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD/IBGE/), esta população totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens e destes, somente em torno de 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, ensino fundamental e médio da EJA, correspondendo a 16,2%) (MEC, 2011, p. 7).

De acordo com essa publicação, são muitos os desafios, tais como a necessidade de refletir sobre as causas do chamado “fracasso escolar”, de motivar a escola pública a buscar alternativas pedagógicas que instiguem a capacidade de aprender dos jovens, ao invés de culpá-los ou vê-los como vítimas; de formar adequadamente os docentes e demais profissionais da escola para que compreendam “a juventude ou as juventudes”, sua heterogeneidade e seus processos de produção de identidades e diferenças; de descobrir condições favoráveis ao aprendizado, que sejam estimulantes para as juventudes; de priorizar melhores condições de trabalho aos professores, fortalecendo sua identidade profissional; e de criar condições de participação ativa das juventudes no projeto educacional.

Dentre os problemas recorrentes referentes ao fracasso escolar, pesquisas como as de Brunel (2004), Vale (2007), Carvalho, R. (2009), Borghi (2009) e Maia (2010) apontam que os mais graves estão expressos nos altos índices de repetência; nas taxas de evasão; na baixa proficiência dos alunos nas provas do sistema nacional de avaliação da educação básica; nas instalações escolares precárias; no despreparo dos docentes etc. As escolas públicas não estão

conseguindo atender a essa diversidade de necessidades e, na maioria das vezes, não conseguem identificar onde se localizam as verdadeiras causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos, acreditando dessa forma, que a transferência desses alunos para outra modalidade de ensino poderá resolver a situação, desconsiderando os pontos cruciais.

Brunel (2004, p. 32-33), em sua investigação sobre o tema, levanta questionamentos fundamentais para aqueles que desejam conhecer melhor quem é o sujeito que frequenta os bancos escolares da EJA:

Por que estes jovens desistiram ou abandonaram a escola regular? Quais são os projetos e os serviços oferecidos pelo sistema público, no que se refere à educação de jovens e adultos? Qual é o peso da reprovação nesse fenômeno? Quais foram os principais fatores que interferiram no momento da escolha por essa modalidade de ensino? Os fatores econômicos são os mais determinantes? Os fatores cognitivos são os que mais interferem? Recuperar o tempo perdido é fundamental neste contexto? Existe realmente um desencanto dos jovens pela escola regular?

Assim, com base nas pesquisas citadas, podemos inferir que a crescente inserção dos jovens adolescentes nas turmas de EJA traz consigo grandes desafios. Desafios estes que se apresentam para gestores, pesquisadores e professores. Nota-se que o sistema excludente acaba reproduzindo um efeito indesejável para o próprio sistema. Ao ser “aconselhado” a buscar a EJA, por não se “enquadrar” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, o jovem acaba entrando em uma modalidade de ensino que também não se encontra preparada para recebê-lo. Seria essa uma dupla exclusão?

3.2 Dialogando com os jovens mais jovens da EJA

Todas as propostas políticas que pretendem transformar o Brasil em um país melhor sempre incidem no mesmo ponto de vista – melhorar a educação. Afinal, um país que não prioriza a educação, dificilmente conseguirá se transformar em uma nação rica e desenvolvida. Esse pensamento é cientificamente aceito, já que no mundo atual, a educação tornou-se uma das mais eficazes formas de mobilidade social. Por isso, as expectativas colocadas na educação de qualidade para todos é tão grande.

Porém, não é novidade que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta problemas graves. Apesar de termos avançado muito com relação ao número de escolas e ao

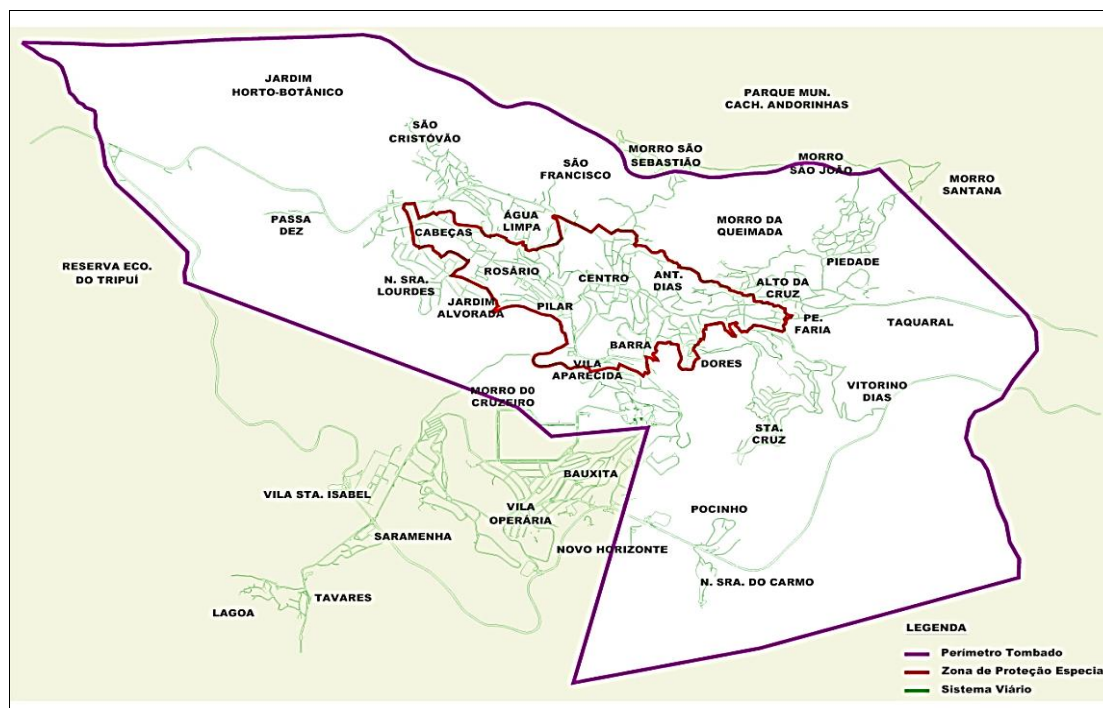
seu acesso no país, algumas dificuldades comprometem drasticamente a sua função de promoção da cidadania.

Nesta pesquisa, ao dar voz aos jovens mais jovens que estudam na EJA Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto/MG, procuramos conhecer o perfil socioeconômico desses alunos, com menos de 18 anos. Acreditamos que essa escuta possibilite a 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).

Apenas seis alunos, entre os mais novos que estudam na EJA, moram no centro histórico de Ouro Preto, como os bairros da Barra, Rosário e Antônio Dias. A grande maioria mora na periferia, como o Bairro Nossa Senhora do Carmo, mais conhecido como Pocinho; Bairro Tavares; Saramenha; Bauxita; Bairro São Francisco; São Cristóvão; Taquaral; Alto da Cruz; Piedade; Morro Santana; Santa Cruz; Padre Faria; Caminho da Fábrica; Bairro Nossa Senhora das Dores; Vila Aparecida; Água Limpa; Morro da Queimada; Morro São Sebastião e Jardim Alvorada.

A localização desses bairros pode ser observada no mapa a seguir:

Mapa: Perímetro tombado de Ouro Preto



Fonte: Villaschi (2014, p. 24).

A maioria dos bairros onde os alunos residem, embora façam parte da zona de proteção especial do patrimônio histórico, são áreas degradadas do espaço urbano, caracterizadas por regiões de vulnerabilidade social, com infraestrutura precária, pobreza, desigualdade, violência, tráfico de drogas e exclusão social.

Entendendo que a exclusão social está diretamente ligada à negação de direitos básicos, devemos levar em consideração que tal fenômeno contempla, inclusive, o direito à educação, conforme consta no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 4).

Apesar da nossa pesquisa não dispensar uma atenção especial ao fenômeno da exclusão escolar e seus efeitos nas esferas social, política e econômica, concordamos com Spósito (1999, p. 9) quando analisa o destino dos jovens que foram excluídos da escola:

Certamente os dados mais amplos relativos aos índices de desigualdade em nossa sociedade, ao contemplarem as enormes dificuldades de integração dos jovens brasileiros na esfera dos direitos sociais de cidadania incluem a persistente ausência de justiça no campo dos direitos educativos. Essa situação não é só caracterizada pela impossibilidade de frequência à escola na idade adequada mas, sobretudo, pelos mecanismos perversos intra/extra escolares que ora expulsam ou incorporam de modo precário os jovens, acentuando as enormes distorções entre idade/série nas diversas séries e baixos níveis de conclusão da educação obrigatória.

Ao analisar essa questão, Arroyo (2007, p. 3) chega a categorizar a EJA como uma política afirmativa, configurando-a cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social:

A EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica.

O autor sugere, ainda, que os pesquisadores deveriam se dedicar mais à questão social e cultural que envolve essa modalidade de ensino, já que os últimos dez anos foram anos de polarização, segregação e distanciamento desses alunos; de um projeto nacional de integração; de participação no trabalho, na riqueza, na cultura e no conhecimento.

Durante todo o processo de pesquisa, tivemos a chance de conhecer os espaços onde moram, os lugares que frequentam e a realidade sócio cultural dos alunos. Através das diferentes histórias e suas relações com a educação, pudemos conhecer trajetórias, buscando entender como vivenciam o processo educativo, que fatores determinam seus fluxos escolares e quais são as suas expectativas de vida. Percebe-se que as famílias pesquisadas seguem padrões de composição análogos à tendência sociológica de modificações pelas quais as famílias vêm passando nos últimos anos. O modelo de família tradicional, composta por pai, mãe e filhos, caracterizou apenas duas das famílias entrevistadas. A figura do pai como único provedor do sustento da família não caracterizou nenhuma delas.

Thaís (15 anos) mora com os pais adotivos, que são seus próprios avós maternos, uma irmã gêmea, um tio, uma tia e um primo. Filipe (15 anos) reside apenas com a mãe. Seu pai casou-se novamente e ele possui um irmão e duas irmãs por parte de pai. Thiago (17 anos) é filho único e mora com os pais. Bárbara (16 anos) mora com os pais e tem dois irmãos que também residem na casa. Carlos (16 anos) tem a maior família. Em sua, casa moram sua mãe (que é solteira), seus três irmãos, quatro primos e três tios. E Lívia (17 anos) mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos por parte de mãe. Ela foi a única entrevistada que afirmou não ter nenhum contato com o pai biológico.

A renda média das famílias investigadas neste estudo está entre dois e três salários mínimos, sendo que, na maioria das casas, vivem mais de quatro pessoas. Somente a família da Bárbara (16 anos) vive com mais de três salários mínimos, porque o pai está ocupando atualmente um cargo público de alto escalão no município. Portanto, o grupo tem, em comum, um baixo nível socioeconômico e um capital cultural relativamente pouco variado.

Ao analisar o histórico escolar de todos os alunos com menos de 18 anos que frequentam a EJA nesta escola, percebemos que todos eles saíram recentemente do Ensino Fundamental II da escola de origem e se matricularam na modalidade EJA, trazendo uma história de reprovação de um, dois, três anos ou mais e, muitas vezes na mesma série. Esse histórico confirma uma das hipóteses iniciais dessa pesquisa, de que trajetórias escolares marcadas por reprovações e rupturas aumentam o número de alunos cada vez mais jovens na EJA. Os dados indicam uma estreita relação entre a exclusão precoce do Ensino Fundamental

II e a procura da EJA como uma possibilidade de integração social acessível a esses jovens pouco escolarizados.

Portanto, respondendo ao questionamento de Brunel (2004) sobre o peso da reprovação no fenômeno da juvenilização da EJA, nossa investigação mostrou que o peso da reprovação no fenômeno da juvenilização da EJA, em Ouro Preto, é enorme e a “recuperação do tempo perdido” foi fator determinante em todas as entrevistas. Para a questão “*Por que você estuda na EJA?*”, eles responderam:

Pra passar né? Adiantar, porque eu estava muito atrasado... (Filipe, 15 anos).

Ah! Porque... Para eu ficar na série mais próxima da onde eu devia estar. Eu já era para tá no segundo grau já. (...) A EJA é como se fosse um... Um ano recuperado pra mim. Poder fazer dois anos em um. Pra mim é como se fosse isso (Thiago, 17 anos).

Repeti a sétima série três vezes (Thaís, 15 anos).

Perdi tempo “pra carai”... Aí resolvi fazer o EJA (Carlos, 16 anos).

Eu fui pra EJA só com um intuito: que era de tentar recuperar um pouco o tempo perdido, né! (Bárbara, 16 anos)

Por causa que eu parei de estudar e eu num queria estudar no meio dos menino pequeno, não! Ah... Pra avançar, né! Pra ajudar a gente concluir o ensino mais rápido (Lívia, 17 anos).

Algumas mães confirmaram essa ideia de amenizar a distorção idade/série, ao justificar o motivo dos seus filhos estudarem na EJA:

Pra formar né!? Os colega dele formaram e ele ficou pra trás. Então ele faz a EJA pra formar esse ano, pra correr atrás do prejuízo né!? (...) Senão fica toda a vida agarrado na escola (Vilma, 51 anos, mãe de Carlos)

A EJA era melhor porque ela já ia fazer dois anos em um, que já ia adiantá bem ela. O tempo, os dois ano que ela perdeu, que ela ia recuperar ele (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

Agora é pelo fato dele tentar pelo menos recuperar o tempo que ele perdeu né!? (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

A nossa pesquisa também responde outra questão, indagada por Brunel (2004), sobre o motivo que levou os jovens a desistir ou abandonar o Ensino Fundamental II. A maioria dos jovens entrevistados não desistiu ou abandonou a escola de origem e se matriculou na modalidade de EJA, pelo contrário, foi a escola e a legislação que não ofereceram o que esses jovens necessitavam:

Primeiro eu comecei fazer... é... como foi? É... sétima série no Horácio¹⁹ (...) Aí tinha que fazer no meio dos menino pequeno, né?! Aí eu num queria ir pra escola, não. Por causa que era no meio dos menino pequeno. (risos) Aí eu pedi minha mãe pra me pôr na Barra. Aí eu fui pra EJA (Lívia, 17 anos).

Destroncou isso aqui... (mostrando o joelho) Aí deu ponto né! Aí eu tive que ficar em casa em repouso. (...) Fiquei seis meses parado. Ou mais! (...) Sai da Escola que eu gostava muito, né... Saudade... Estudei lá desde pequeno. Parei só agora pra... Pra entrar no EJA na Barra porque eu tinha perdido um ano, devido um acidente. E... É isso (Carlos, 16 anos).

Lívia ficou fora da escola dois anos devido a uma gravidez precoce aos 14 anos e Carlos sofreu um acidente de moto, feriu o joelho e precisou ficar afastado. Em ambas as situações, esses alunos estavam amparados pela lei para continuar seus estudos e tinham direitos que os protegiam, mas nem sabiam disso. O que acontece, na realidade, é que os projetos e os serviços oferecidos pelo sistema público são insuficientes para atender às demandas desses e de outros jovens que passam por situações semelhantes. Tanto a gestão escolar, como os professores, enfrentam problemas de ineficiência do sistema, principalmente na rede pública municipal de Ouro Preto, que é a responsável pela oferta da escolaridade nessa etapa do ensino.

Arroyo (2005, p. 23) aponta para a necessidade de redirecionarmos um novo olhar para esses jovens que, por “não se ajustarem” ao Ensino Fundamental II, são encaminhados para a EJA:

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens em tempos e percursos de jovens. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação.

Por outro lado, na opinião dos jovens, a transferência para turmas em que estudam colegas adultos e idosos foi muito mais produtiva do que mantê-los junto às crianças:

Estudo mais, porque lá tem muita gente que estuda né? Gente mais velha, que num fica fazendo bagunçada... (Filipe, 15 anos)

Eu tava acostumado a estudar com alunos da minha idade e lá é EJA, Educação de Jovens e Adultos. Aí, eu achei até legal a experiência de estudar com pessoas mais maduras, que até mesmo ensinava lá... Durante esse ano, foi até legal! (Carlos, 16 anos)

¹⁹ Escola Estadual Horácio Andrade, localizada no Bairro Alto da Cruz, oferece o Ensino Fundamental e Médio e foi a escola que o Lívia frequentou antes de ir para a EJA.

Tipo... Todo mundo acha, assim, que é diferente, né! Porque... Às vezes até acha assim que num vai ter ninguém. Mas é bastante gente. E assim, é uma gente mais responsável, mais séria, né! Num tem aquelas brincadeira toda. (Lívia, 17 anos)

Algumas mães também acreditam que o convívio intergeracional favoreceu o amadurecimento dos filhos adolescentes, melhorando o interesse pelos estudos:

Agora ele melhorou. É bom aluno sim. Não perdeu nota, tá com as nota boa (Vilma, 51 anos, mãe de Carlos).

Tá um aluno melhor. Melhor, mais preocupado. “- Mãe, eu hoje eu tenho prova.” (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe)

Os dados da pesquisa apontam, ainda, para um ponto positivo em relação ao corpo docente da escola. Os alunos foram unânimes ao elogiar as relações interpessoais que educandos e educadores mantêm em sala, com destaque para os professores de matemática:

Um bom professor é o que explica a matéria direito né, que tem paciência de explicar, que faz dever proce fazer... É isso, eu acho que é isso. (...) O professor de matemática explica, eu tô aprendendo facim facim... O professor explica, eu tô aprendendo... Ele pediu pra mim ir no quadro passar um dever lá, eu passei... O professor de matemática é muito bom... (Filipe, 15 anos)

A reivindicação apresentada ficou apenas com a falta de Educação Física na EJA (todos gostam muito de esporte) e com relação à infraestrutura, principalmente a ausência de iluminação no pátio:

Ah! Tá tudo legal, só o que tá faltando é luz do lado de fora, lá no canto do pátio. Tem umas luz lá, mas tá muito escuro. Quando a gente brinca de bola lá no recreio... (Filipe, 15 anos)

Acreditamos que a ausência de Educação Física no currículo da EJA no Ensino Fundamental, em Ouro Preto, se deve ao fato do público original ter sido composto de trabalhadores adultos e idosos²⁰. Porém, percebe-se que o currículo não está mais adequado para esse grande público jovem e não trabalhador que atualmente estuda na EJA. Como não acontecem aulas no pátio, no período noturno, a iluminação não é prioridade para a Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto.

Quanto às expectativas dos alunos em relação à continuidade dos estudos, a maioria não se mostra muito entusiasmada. Os sonhos de futuro refletem apenas uma continuidade da realidade presente. A visão final de educação expressa no discurso tem um viés apenas

²⁰ Segundo o art. 26, § 3º da LDB a educação física é facultativa nos cursos noturnos.

econômico, pois anseiam por uma melhor e imediata inserção no mercado de trabalho, acreditando, assim, em algo mais promissor:

Eu pretendo fazer curso de eletricista. Ano que vem eu vou fazer um de cabelereiro porque eu acho que tenho jeito também. Entendeu? É isso. E estudar no Dom Pedro²¹ (Carlos, 16 anos)

Fazer uns curso, arrumar um serviço bom, né! (...) Universidade, penso não. Hã, hã. (...) E o IFMG²², Ah... Sei lá! Diz que é muito difícil. Acho que não. Mas, um SENAI, assim um profissionalizante... (Lívia, 17 anos)

Eu pretendo estudar sim, até o segundo grau só, num quero saber mais não. (...) Universidade? Ah! Só um pouco mais pra frente... Ainda nem sei. (...) Eu falei pra minha mãe que eu quero voltar para o Horácio. Até lá eu vou pensar mais um pouco e tô sem saber o que fazer. Eu tenho que pensar qual curso. (Thiago, 17 anos).

É... faxineira. (...) É... Manicure? (Thaís, 15 anos)

Os alunos se mostram animados em dar prosseguimento aos estudos pelo menos até o Ensino Médio e desejam fazer cursos profissionalizantes. Somente dois citaram um curso de nível superior:

Tipo assim, vou formar no ensino médio né? Aí vou fazer o superior. Eu quero ser teóloga! Quero formar em teologia. (...) Teólogo estuda religiões, estuda... Tipo assim, símbolos, né? Estuda, tipo assim, o significado de cada coisa. Das flores, signos, essas coisas aí. É tudo que me interessa. (...) Mas, assim, eu não tenho essa certeza..., essa total certeza que eu quero ser, se quero formar em teologia, não. Porque, não sei, tipo assim, eu também tô nova, né! Tenho muito tempo ainda pra mim pensar. Assim... Uma coisa que, tipo assim, minha mãe fala que é muito minha cara mesmo é de eu ser veterinária. Porque eu amo os animais, entendeu? Mas, sei lá! Talvez (Bárbara, 16 anos).

Ah! Eu quero ser engenheiro! (Filipe, 15 anos)

Ao ouvirmos esses jovens, podemos perceber que o depoimento desses alunos representa a realidade dos demais sujeitos desta escola. Os alunos jovens da EJA matriculados na EMMJCB têm o histórico socioeducativo muito semelhante e apresentam um perfil comum: foram excluídos social, econômica e educacionalmente, mas apesar disso, não exibem um quadro de imobilismo total, nem sentenciam-se ao fatalismo. Pelo contrário, a fala deles reforça a postura dos jovens sobre este quadro caótico que é a educação, que não os motiva e que ainda aponta para um elevado grau de exclusão do sistema educativo brasileiro. Porém, ainda podemos ver “fios” de otimismo, traduzidos em desejo de transformação e

²¹ Escola Estadual Dom Pedro II, localizada no centro da cidade que tem apenas Ensino Médio.

²² Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, antiga Escola Técnica Federal de Ouro Preto, localizada no Bairro Bauxita, oferece cursos técnicos integrados e subsequentes, cursos de graduação e pós-graduação.

valorização do Ensino Médio. O desejo de ingresso de Filipe e Bárbara no ensino superior é um deles e estes depoimentos são significativos, tanto para os envolvidos no processo educacional, como para nós pesquisadores, que podemos vê-los como exemplos de superação.

Investigar as expectativas de futuro escolar dos jovens da EJA exige ir além do “olhar escolar”, pois, conforme Arroyo (2007, p. 4) avalia, a maior parte deles não vive da esperança de um futuro:

A maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA não vivem da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. Mas o problema é que eles podem também estar enganados, ou ser enganados pela escola e levados a se esquecerem de que a ideia do futuro se perdeu e que o agora, o presente incerto, substitui o futuro. O futuro distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular.

Quando o futuro se torna distante, o presente se amplia como consequência. Estudar para o futuro é muito diferente de preparar-se para viver um presente ampliado, sem muitas perspectivas. Ainda, de acordo com o autor, “isso nos obriga a mudar os nossos discursos com relação a educação. Até da EJA” (ARROYO, 2007, p. 4). É preciso fugir, a todo custo, da tendência de apresentar a EJA como a última porta para o futuro. O discurso precisa ser direcionado para garantir o mínimo de dignidade no presente, mudando o foco do olhar e evitando discursos que postergam a realização desses sujeitos para um futuro distante. A missão da EJA deveria ser intervir mais no presente e prometer menos futuros.

CAPÍTULO 4 – FAMÍLIAS ENVOLVIDAS: ESTRATÉGIAS E ESPERANÇAS PARA O FUTURO

A família e a escola são duas das principais instituições sociais, por serem responsáveis pela intercessão entre o indivíduo e a sociedade. Ambas transmitem cultura, modelos sociais de comportamento e valores morais e éticos, ou seja, educam. A responsabilidade da família no processo de escolarização dos filhos e a importância da presença dos responsáveis no ambiente escolar estão explícitas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), em seus artigos 4º e 55:

Art. 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 saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Art. 55: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular e acompanhar seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (ECA, 2012, pp.14 e 44).

Portanto, para cumprir uma diretriz legal, o envolvimento da família no desenvolvimento global dos filhos deve ser prioridade absoluta e uma das metas da escola deve ser a de oportunizar a participação concreta das famílias.

Neste capítulo analisaremos, primeiramente, as expectativas das famílias dos jovens alunos que frequentam a EJA em relação à escola, em especial em relação a essa modalidade de ensino. Posteriormente, buscaremos compreender as estratégias adotadas por essas famílias no que diz respeito ao processo de escolarização de seus filhos.

Assim, procuraremos compreender, neste capítulo, de que forma as famílias pesquisadas atuam e reagem diante das trajetórias escolares de seus filhos, como se comportam, quais são seus anseios e que estratégias usam para incentivar a continuidade dos estudos de seus filhos.

4.1 Perspectivas e esperanças das famílias

Entendemos que a relação família-escola é um fenômeno construído socialmente. Embora o senso comum acredite que a preocupação dos pais com a trajetória escolar dos filhos é algo natural, a literatura nos mostra que não é sempre assim. Esta relação costuma estar diretamente relacionada a determinadas posições sociais e há uma tendência maior de fracasso escolar entre alunos oriundos de núcleos familiares de baixa renda, com baixo capital

cultural e escolar e, conseqüentemente, com poucos investimentos da família na escolaridade de seus filhos. Bourdieu afirma que o nível cultural global do grupo familiar é mais importante para o sucesso escolar dos filhos do que o nível de escolarização dos pais:

Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, *apud* NOGUEIRA e CATANI, 2014, p. 46).

Além disso, os modelos de sucesso ou de fracasso no sistema escolar “[...] vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 23).

O nível socioeconômico das famílias entrevistadas pode ser percebido nos dados a seguir: das seis mães, duas são cozinheiras, uma doméstica, uma artesã, uma garçonete e uma secretária. Os pais possuem as seguintes profissões: dois são aposentados, um é pedreiro, um é garçom e um ocupa atualmente o cargo de vereador. Com relação à escolaridade, duas possuem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma possui o Ensino Fundamental completo, uma possui o Ensino Médio incompleto e duas afirmaram ter iniciado um curso superior em universidade particular, mas tiveram que abandonar em função do trabalho. Já a escolaridade dos pais é menor, um deles nunca frequentou escola, dois possuem o Ensino Fundamental incompleto, um deles concluiu o Ensino Médio na EJA e o outro iniciou o Ensino Médio na EJA, mas não concluiu. Não consegui nenhuma informação com relação ao pai da Lívia.

Embora os familiares reconheçam que não possuem a “cultura legítima” valorizada pela escola e pela sociedade, as mães que entrevistamos afirmaram que canalizam todos os esforços para que seus filhos possam adquirir tal cultura, pois sabem da importância em detê-la. Essa preocupação fica nítida no depoimento de Vera, 56 anos, mãe de Thaís:

Apesar d’eu não tê leitura, mas isso é uma coisa que a gente não quer pros filhos da gente, né?!

Bourdieu denominou de “boa vontade cultural” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 33) essa atitude de tentar recuperar a escassez dos diferentes capitais, e o esforço de apropriação da cultura dominante.

Ainda que não tenham um entendimento claro a respeito da educação formal e admitam que não frequentam a atual escola de seus filhos, todas as mães entrevistadas

cultivam uma opinião positiva em relação à escola, mas reclamam que nunca foram chamadas nem para reuniões, conforme afirmou a Sra. Flávia, mãe de Filipe:

Hoje eu vejo que ele, assim, parece que ele, ele tá gostan... Parece, não! Ele tá gostando mais dali de baixo. Apesar que, lá reunião, até hoje o pessoal num chamou ainda não, viu! (...) É diferente ali. Mas, é... Ele passou, né! Da, da quinta pro sexto, ele passou. Agora tem esse final de ano agora. (...) Tô, tô gostando da escola. E, é... só que ainda eu num participei de reunião nenhuma. Num sei como que, eu tenho até que... (...) Não teve reunião com os pais, tá. (...) É menina! E as notas? Ele só falou que passou. Igual as nota eu num coisa. Eu tenho até procurá sabê isso, mesmo. (...) Realmente pra reunião eu nunca fui não. Nem na entrega de notas!

Já com relação à EJA, a opinião é negativa. As mães reconhecem que essa modalidade de ensino não é a educação que elas sonharam para os filhos. A maioria almeja que a EJA seja apenas uma situação transitória na vida de seus filhos, com a finalidade de diminuir a distorção idade/série. Asseveram, ainda, que essa não é a melhor opção para jovens tão jovens:

Eu queria colocar ela de manhã porque na idade dela, eu acho que seria de manhã ou à tarde. À noite num, num seria muito adequado. (...) Mas, pra ela não ficar sem estudar, aí teve que fazer à noite. (...) Eu acho que o EJA não é uma escola assim muito apertada, entendeu? Porque eu acho, assim, as matérias são muito corrida pra fazê. Num ano cê faz dois anos! Então, assim, bem corrido. Então, eu não sei se tem aquela dedicação que era pra tê se a pessoa fizer um ano. (...) Eu acho que, é uma diferença! Eu queria que ela estudasse em tempo normal. (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara).

A Sra. Flávia tem a mesma opinião e deseja que Filipe conclua o Ensino Médio em um “curso regular”:

Ele tem dezesseis anos. Ano que vem, se Deus quiser, dezessete. Se ele conseguir, pelo menos, fazê a oitava, o primeiro e o segundo ano ele pode fazer em escola normal. (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

A Sra. Verônica, também teve muita resistência com a ideia da filha estudar a noite na EJA. Por isso, a Lívia teve que argumentar muito para convencer a mãe, que só concordou porque reconheceu que o curso poderia ajudar a filha a “recuperar o tempo perdido”:

Ela que chegou perto de mim falando da EJA. Aí ficou falando na minha cabeça até... (...) Aí, conversou, conversou, buzinou no meu ouvido e fa... Aí falou comigo: pelo tempo que eu perdi, uns dois anos, aí. Eu falei: vô pensar! (...) Eu pensei primeiro. Eu queria sabê o porquê que ela queria ir? Primeiro eu queria saber o porquê, né! (...) Aí, até que eu pensei: pensando bem... Aí eu fui entendendo o lado dela. Aí eu abri mão dela ir. (...) Então, concordei com ela! (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia)

A Sra. Vera, mãe da Thaís, foi a que mais se preocupou com o fato da filha estudar a noite e a estratégia que usou para solucionar o problema foi pedir a filha mais velha que também se matriculasse na EJA para fazer companhia para Thaís:

Na verdade ela estudava no Tomaz²³, aí a diretora do Tomaz falou que ela não ia ir mais estudá lá porque ela tomou bomba duas vezes. E pôr no Polivalente eu não quis. O Polivalente²⁴ é, não é uma escola boa. Aí, a Célia que é minha filha, que é casada e mora aqui em cima, propôs estudá pra ela estudá junto com ela. Pra fazê companhia pra ela (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

As expectativas familiares quanto à instrução de seus filhos variam pouco e observamos que estas expectativas dizem respeito a uma visão de educação bastante pragmática, que enxerga a escola como um espaço que possa propiciar um futuro melhor ligado a um trabalho qualificado. No entanto, as famílias depositam pouca expectativa com relação a um curso superior. Ao serem indagadas sobre qual curso gostariam que os filhos fizessem, as mães responderam:

Então! Aí ele terminando essa etapa né, ele vai fazer o 2º grau, né? Que eu vou, enquanto eu tiver vida, eu quero que ele termine esse 2º grau. Aí do 2º grau, aí eu já quero, assim, toda mãe quer que seu filho seja um profissional né? Estuda, forma... Mas assim, é... Eu assim, eu quero que ele tira pelo menos o 2º grau. (...) Ou então o SENAI, sabe? Porque ele até formou o curso no SENAI, tanto é que ele tava, assim que ele cabou de formar no SENAI o curso de qualificação, ele foi pro EJA. (...) Ele fez Mecânica Industrial. Então eu queria que ele desse continuidade. (...). Então assim, aí depois disso ele até falou comigo assim: “Ô mãe! Assim que eu formar, eu queria fazer o Técnico em Elétrica.” Então... Eu respeito (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago).

Ah... O único curso que eu acho que ela daria bem, é com um curso de pintura. Uma coisa assim. (...) Aqueles trem de arte, essas coisa assim (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

Ah, eu acho que é SIENG, memo. Lá na... Como é que chama? Como é que chama gente? (...) É SENAI. Num é SIENG, não. É SENAI. (...) Eu fico com a cabeça meio “avuada” porque eu tô cansada. (...) Ah, tem esses “nigucim” que ela gosta de fazer mesmo. Tipo biscuit, né? Biscuit? (...) Num é SENAI, não. É si, si, si SIAME²⁵! (...) Lá na Barra. Porque ela gosta de mexer com esses “nigucim”. Igual aqueles “nigucim” que ela faz... (Verônica, 37 anos, mãe de Livia)

Ah, um curso que desse ela é... Ah, sei lá! Mas, é... Eu acho que ela vai sair, tipo assim, um pouco insegura pra ir pro CEFET porque a pessoa... É, tipo, tipo isso que eu te falei. Não é que a pessoa sai mais fraca, mas eu acho que a pessoa fazer dois anos num ano só, num dá pra captar muita coisa. Tipo, tem gente já estudando mais

²³ Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, localiza-se em Saramenha e oferece o Ensino Fundamental II.

²⁴ Escola Estadual de Ouro Preto, antigo Polivalente, localiza-se na Bauxita, oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e é a escola mais próxima da residência da Thaís.

²⁵ O Serviço Interprofissional de Atendimento a Mulher de Ouro Preto (SIAME - OP), é uma organização municipal que oferece auxílio a mulheres que precisam de tratamento psicológico, jurídico ou assistência social. Além das orientações são oferecidas oficinas como crochê, tricô, manicure, maquiagem, costura, pintura em tecido e bordado em chitão. Essas oficinas geram produtos que são vendidos e o dinheiro arrecadado volta em forma de investimento para a organização.

tempo. Ela estuda, forma e faz um cursinho pra tentar entrar lá no IFMG porque é difícil, né! (...) Eu acho que ela num, não... Ela não liga pra isso. Pra falar a verdade eu vejo na Bárbara que ela não gosta muito de estudo. (...) Ela começou a aprender, é, alguma coisa sobre salão porque ela gosta muito de mexer com cabelo, unha. Aí, tinha uma amiga minha que ela ia pro salão que propôs ajudá né! Só que aí, ela tem que fazê um curso mesmo. Num dá certo assim, não (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara).

A única mãe que apontou uma graduação, ao invés de um curso profissionalizante foi a mãe de Carlos:

Uma faculdade né? Pra medicina, pra veterinária, alguma coisa assim. (...) É, fazer uma faculdade boa, medicina, veterinária, educação física... personal trainer... (Vilma, 51 anos, mãe de Carlos)

A mãe de Filipe demonstra não ter clareza com relação ao curso que seria mais adequado para o seu filho:

Nossa! Eu ainda num tive pensando nisso, sabe? (...) Eu fico tentando observar o quê que ele gosta, sabe? Quê, qual que é a vocação dele assim, pra vê... Porque não adianta a gente falar pra ser uma coisa e ele num tem vontade, né? (...) Então, tem que observar o quê que ele gosta de fazer, né! Mais pra frente... (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

No que se refere às expectativas de futuro, há dois aspectos que nos chamaram atenção e que vale a pena destacar: um é relacionado a expectativa de futuro, ao desejo de melhoria da situação social, e outro ao sentimento de percepção clara da realidade. O primeiro desponta como anseio de um futuro melhor por meio do estudo (ter um diploma e um emprego formal), enquanto o segundo não enxerga o futuro, a não ser a partir da dura realidade presente. Somente uma das mães mencionou espontaneamente a faculdade e cursos de nível superior. Ao mencionarmos essa possibilidade para a Sra. Verônica, ela reagiu como se a universidade fosse uma realidade quimérica:

P- A senhora gostaria que ela fosse pra universidade?

R- Nó! Já pensou? É um sonho, né! Já pensou?

P- Mas ela pode ir. A universidade tá aqui na porta.

R- Pertinho.

P- É de graça, num tem que pagar.

R- Se for olhá a dificuldade a gente num faz nada.

P- É? Então, pensa nisso.

R- Hum, hum. (Expressão afirmativa mas pouco confiante)

P- Quem sabe ela vai pra universidade? Inteligente ela é. Possibilidades ela tem!

R- É.

P- Vamos aguardar ela lá, né!

R- Ela é esforçada também, né! (Expressão afirmativa mas pouco confiante)
(Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

O desconhecimento a respeito dos ganhos reais da educação, aliado à má distribuição de renda e à falta de perspectiva econômica, condiciona as expectativas das famílias muito mais a uma escola que garanta um emprego para o sustento imediato, do que a um futuro promissor, mas longínquo, advindo dos conhecimentos escolares. Sobre esta questão, Zago (2012, p.140) afirma que, “Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudanças, limitam projetos futuros”.

Lahire também traz em seus estudos conclusões que se aproximam às de Zago (op.cit.). Segundo o autor: “... o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo” (LAHIRE, 1997, p. 24). E adiciona a essa afirmação: “para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas” (op.cit, p. 24).

Portanto, equipadas com pouca carga de esperança, essas famílias mobilizam-se na medida do possível, para conseguir através da EJA, que seus filhos concluam o Ensino Fundamental, na tentativa de transformar a trajetória escolar desses jovens em uma situação de sucesso, pelo menos até a conclusão do Ensino Médio. Elas sabem que as trajetórias escolares trilhadas por seus filhos e as condições sociais e econômicas os impede de ter aspirações maiores do que estas.

4.2 O papel das famílias na trajetória escolar dos jovens

Bourdieu (2008), Lahire (1997), Zago (2012) e Dubet (2008) afirmam que conhecer as exigências e expectativas das instituições escolares facilita o sucesso escolar dos filhos. Dubet (2008, p. 30) assegura que, “conhecendo relativamente bem o sistema escolar, seus códigos e suas regras implícitas, os pais guiam seus filhos de maneira mais ou menos eficaz e todas essas pequenas diferenças fazem as grandes diferenças no final dos estudos”.

Então, por desconhecê-las, dificilmente as famílias populares terão atitudes e competências favoráveis ao êxito escolar de seus filhos. Portanto, essas atitudes são praticamente improváveis em determinados grupos culturais e sociais, reduzindo os recursos e as capacidades estratégicas de tais famílias:

Se se adicionam esses dois grandes tipos de processos sociais, nota-se que eles acabam criando desigualdades decisivas e, sobretudo, fazendo com que as distinções escolares, as mais sutis, dissimulem também hierarquias sociais. Assim, todas as disciplinas e todas as habilitações escolares são hierarquizadas e todas as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais. Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximo de um ideal puro de igualdade das oportunidades, mas nenhum consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados... (DUBET, 2008, p. 31).

O autor propõe uma reflexão sobre os processos de produção de desigualdades e, principalmente, das implicações das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares e vice-versa.

Nesse contexto, é preciso avaliar de forma mais ampla o processo de escolarização, o sucesso e/ou o fracasso, considerando-os como resultado de muitas variáveis. Souza (2009) critica a crença dominante no senso comum, que propaga de forma conservadora, acrítica e quantitativa que o sucesso ou o fracasso escolar dependem de um “talento nato”, de um “mérito individual”, sem levar em consideração que existem condições “sociais” para que esse suposto sucesso “individual” aconteça. Para esse autor, ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa, é como possuir um “bilhete premiado”:

O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional”) são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho (SOUZA, 2009, p.23).

Nesse sentido, o autor analisa que o “mérito individual” e todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é algo que foi produzido por heranças efetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. E alerta ainda que a ignorância desse fato fundamental é a causa de todas as fantasias do debate sobre a desigualdade escolar que gera o fracasso.

Assim, podemos inferir que, muitas vezes, os alunos são culpabilizados pelo próprio fracasso escolar, como se fossem os únicos responsáveis por ele. Arroyo (2003, p. 25) defende que, “... no momento em que passamos a priorizar o fracasso escolar e, sobretudo, o fracasso escolar proveniente das classes subalternas, aí o Estado e sua escola são inocentados, passando a culpar então o próprio povo de sua ignorância”. Seria o mesmo que atribuir ao

pobre a culpa de sua pobreza e de todas as adversidades advindas dela. Conforme Arroyo (2003, p. 26) “... o importante passa a ser a diminuição dos índices de evasão e repetência, ainda que o aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses numa escola que pouco tem a dar, além de uma merenda escolar.” E acrescenta ainda que, enquanto os pesquisadores vivem em busca de novas metodologias de ensino, o dinheiro público está sendo desviado do social para atrair capitalistas que continuarão reproduzindo as desigualdades. Para ele, é preciso que os pesquisadores mudem o foco do aluno fracassado, da família fracassada ou da comunidade fracassada, para o Estado fracassado, com suas escolas fracassadas, colocando os problemas nos seus devidos lugares. Caso contrário, corremos o risco de apresentar resultados “mascarados” em nossas pesquisas, pois muitos alunos têm apresentado escolarização, mas quase nada sabem. Daí a importância de insistirmos na denúncia da escola e do Estado fracassado e não na estigmatização dos alunos, das famílias e da comunidade.

Ao analisarmos as práticas educativas das famílias envolvidas na pesquisa e as trajetórias escolares dos jovens, conseguimos identificar certa organização na vida diária e interações com a escola apenas na infância, ou seja, na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nessa fase, as mães frequentavam as escolas e ajudavam nas tarefas de casa. Ao serem indagadas se incentivaram seus filhos nos estudos quando eles eram criança, quatro responderam que sim:

Toda vida. Meus filho tudo, eu gostava, queria sempre que eles fossem alguém na vida! (risos) Mas eles nenhum tinha boa vontade de estudar (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

Eu assim, como eu trabalhava e o pai dele, a gente sempre coisa sim, sabe? Igual é, tinha os deverzin de casa, né? A gente sentava com ele, ele jogava o lápis, assim né, tipo assim, esse, mas ele adorava colorir, sabe? É... A gente comprava muito essas coisinha, massinha (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago).

Incentivava sim. Sempre incentivei. Ele estudava, sempre dava apoio na escola né?! Tinha que estudar e tem que estudar né?! (Vilma, 51 anos, mãe de Carlos)

Incentivava. Isso aí eu sempre incentivei, sabe? (...) Sempre ensinei, sempre falei, assim: porque eu, na minha época, quando eu estudava, igual eu tinha... A gente num tinha caderno direito, num tinha mochila igual eles têm hoje. Antes era saquinho de arroz, cê lembra quando era antes, né!? Era quichute! Aqueles negócio, né! (risos) Agora hoje não, ué! Pelo que eles têm e hoje o estudo, se não for o estudo, eles num faz nada, não! (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

Duas mães reconheceram que poderiam ter incentivado mais seus filhos e se sentem culpadas de não ter tido tempo para acompanhar melhor as atividades escolares:

Incentivava. Só... Também, eu tenho, eu tenho, certa culpa. Porque assim, não era aquela coisa de todo dia olhá não, sabe? O caderno não. (...) De vez em quando, olhava (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

Assim, eu ajudava ela, só nos estudos. (...) Na verdade, a gente olha um tempo da gente, né! Então, na hora que dá um intervalozinho, a gente... (...) Eu acho que eu deixei, tipo, a desejar, mesmo. Que a gente dá uma cobrada. Como a gente não fica em casa direto. Sempre eu trabalhei né. Em todas, é... Nesse intervalo de ter filho, assim que dava eu tava sempre trabalhando fora. Então... Aí eu falava: Bárbara cê tá com dificuldade? Amanhã cê vai falar com a professora. Mas, assim, eu poderia ter pêgo mais no pé dela. Porque eu vejo assim, quando dava pra acompanhar, eles davam mais conta. (...) Quando eu deixava por conta deles, já tinha uma caída (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara).

Apenas uma mãe afirmou que sua filha tinha horário fixo para os estudos, embora sua preocupação maior fosse “cumprir uma obrigação” e não “criar o hábito do estudo”:

Tinha sim. Quando ela chegava da escola, porque... Eu sempre gostei assim: que chegasse da escola, tomasse o café e já pegava o caderno pra ficar livre daqu... do dever. Sabê que o dever tá pronto” (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia)

Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o ambiente familiar propício ou não para o estudo, assim como a infraestrutura da casa. Somente Bárbara (a aluna que tem o poder aquisitivo mais elevado do grupo) possuía um local reservado para fazer as atividades escolares. Os outros faziam no quarto, na copa ou na cozinha.

Com o passar dos anos, as tarefas escolares começaram a ficar mais difíceis e passaram a exigir maior conhecimento do conteúdo. Foi nesse momento que duas delas pensaram em pedir ajuda profissional:

A maioria ele fazia sozinho. (...) Alguma dúvida, ele me perguntava, assim, mas... Até hoje em dia tem umas coisa que eu num sei fazê também. Eu num sei não! E olha que eu estudei até o segundo grau e num lembro como que faz. Então, eu tava até falando em pô ele na, na, na aula particular pra vê se, né! Se ajudava e... Mas eu num cheguei a colocar não. Achei por, por, por ser a quinta série meio difícil, falei: “- Ah, talvez é porque ele tá sentindo dificuldade mesmo.” E continuou lá no Isaura²⁶. Continuou lá (risos). E tomou outra bomba. Mas depois eu vi que não era assim, era mais por, por bagunça mesmo. (...) Por falta, por malandrice, mesmo (risos) de ficá brincando com os outro menino e num tá tão coisa (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

Porque tipo assim, eu nunca fui boa em matemática. Eu sempre tive dificuldade. (...) Então assim, é... Aí eu vi assim, quando chegava na matemática eu já sentia dificuldade pra ensinar ele. E meu marido na época, ele só tinha 5ª série. (...) Então assim, é... Aí como eu tinha dificuldade nisso, eu até chegava a pegar livro e tudo mais com ele, eu ajudava ele a fazer o trabalho de escola, né, Tiaguinho!? Eu sempre, sabe? Então como eu tinha dificuldade na matemática, eu comecei a pagar a aula particular. Mas não adiantou (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago).

²⁶ Escola Municipal Isaura Mendes, localiza-se na Piedade, mesmo bairro onde mora Filipe e oferece todo o Ensino Fundamental no diurno.

Duas das mães deixaram de acompanhar suas filhas nessa fase:

Porque a gente sempre trabalhou, né! Então... (pausa) Ficava difícil acompanhar. (...) Assim, não é que eu olhava coisa mais não, mas eu sempre tava olhando pra vê como que elas tava indo na escola, né! Mas eu, como não tenho quase estudo nenhum, nem eu nem meu marido... (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

Até uma certa idade eu vou ajudando. Depois eu deixo pra eles ter o compromisso. Eu sempre falava com eles assim: o negócio é o seguinte, mãe e pai nunca sentou comigo pra estudar. Falava: cê estuda, passa de ano, depois cê vai, tipo assim, ganhar uma viagem final do ano, pra passear. Então, a gente esforçava por conta própria. E, se eu tinha uma dificuldade, chamava uma coleguinha pra ir lá estudar comigo. Então eu sempre corri atrás. Isso eu sempre falo pra eles. (...) Eu queria que ela fizesse no tempo normal, mas vai chegando uma certa idade é... Vai, não sei, perdendo o interesse, achando a matéria chata. É onde que exige um pouco mais de atenção, né! Na... dentro da sala pra ficar mais fácil. Sempre falei com ela: Bárbara, cê tem que tirar pelo menos uma ou duas horas do seu dia e vê o quê que ocê estudou, a matéria que ocê..., vê se tem o dever de casa pra fazer, dá uma lida na matéria. Se tiver dúvidas já tira a dúvida com a professora no outro dia, pra num deixar acumular. Mas, é... Mas aí, à medida que o estudo vai apertando, aí eles vão gostando menos, vai enrolando mais (risos). E como eu tive, assim, o espaço deles, assim, na minha gravidez foi de seis anos de um pro outro. Então, até um certo ponto eu acompanhava. Depois com a gravidez, aí já ficava estressada, já num tinha muito pra pegar no pé mais. Aí eu fui deixando um pouco de lado, aonde que eu vi que a Bárbara, tipo assim, ela não levou tão a sério o estudo do jeito que era pra levar, né! (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara).

Duas mães afirmaram que, apesar de não saberem o conteúdo, continuaram olhando os cadernos dos filhos:

Olhava e olho. (...) Eu reviro a mochila dele toda para ver o que tem lá. Os cadernos dele não é muito organizado não. (...) Hoje em dia eu tenho que falar ainda, porque não faz o que precisa. (...) Eu falo com ele que precisa “miorá”, precisa estudar mais pra não ficar toda vida garrado na escola. (Vilma, 51 anos, mãe de Carlos)

Eu ajudava, minha, minha irmã ajudava. A tia dela, né!(...) Costuma, de vez em quando, eu dá umas olhada ainda.(...) Antes às vezes tinha que brigar muito. Porque o caderno era igual pano de panela! (...) Mas era aquela coisa de criança, né! Hoje eu num tenho que reclamar não. Hoje, a letra, tudo melhorou.(...) Ela é assim, ela sabe muito graças a Deus! (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

Nota-se, na fala de Vilma e Verônica, que o acompanhamento escolar das filhas se detém na organização e no capricho da escrita e do caderno. O baixo de capital cultural e pouca escolarização dessas mães, não permite que elas questionem ou tirem dúvidas dos filhos em relação ao conteúdo escolar. Elas fazem o possível e demonstram envolvimento com a vida escolar das filhas (LAHIRE, 1997).

Quando questionamos a autoridade dos pais e as práticas de punição e sanção, as que apareceram com maior frequência foram aquelas relacionadas ao diálogo e aos conselhos. A Sra. Rosarinha afirma que teve falta de energia para lidar com essas situações e parece tentar

compensar a “ausência materna” na “ausência de cobranças”, admitindo que hoje em dia, continua não acompanhando de perto os estudos da filha:

Eu falava com ela para melhorar, que tinha que estudar mais aquela matéria. (...) Quando acontece uma nota vermelha... Assim, não é. Ah, você é burro! Porque você deixou? Mas tipo assim também, eu sempre fui aquela mãe, assim, muito... Passa a mão na cabeça. Entendeu? Por mais, ainda mais que a gente trabalha fora, a gente não tem aquela energia de ser mais severos com os filhos da gente. A gente fica com saudade. Tudo isso entra! Então, também atrapalha um pouco. (...) Agora ela fazendo o EJA, eu num sei as notas dela ainda, entendeu!? E, às vezes, ela esconde as provas de mim. Falo: Bárbara, às vezes tem prova que tem que assinar... (...) Então, às vezes ela esconde as prova, quando ela num vai bem na matéria. Aí eu penso que tá tudo bem e depois vem: ah, mãe tirei duas nota vermelha! Tirei uma nota vermelha! (Rosarinha, 44 anos, mãe de Bárbara)

Apenas a Sra. Aparecida admite apelar para castigos físicos e proibição temporária das atividades de preferência do filho:

Já! A gente já... Nós já brigamos feio aqui, sabe? Muitas vezes o pai dele já deu umas chinelada nele. É... A gente já, o pai dele já chegou até a desligar o computador... (Aparecida, 38 anos, mãe de Thiago)

Thin (2006), usando o conceito de capital cultural criado por Bourdieu, classifica as famílias populares como detentoras de “fraco capital cultural”, levando em consideração a baixa escolarização dos pais e a sua distância com relação à cultura dominante. Ao analisar as estratégias das famílias populares, o autor avalia que a mobilização dessas famílias é insuficiente para contribuir com o sucesso escolar de seus filhos, devido a frouxidão do próprio capital cultural. Esse ponto de vista permite que evitemos os discursos que deixam de fora questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola, como por exemplo, a forma como os pais punem os seus filhos e o sentido que eles atribuem a isso. Conforme nos traz Thin (2006, p. 212):

Os pais das famílias populares comumente usam castigos corporais para punir os atos repreensíveis. Essa confrontação dos modos de autoridade é carregada de uma desqualificação potencial dos pais. Estes podem sentir-se duplamente desqualificados: primeiro, porque têm pouco domínio sobre o comportamento de seus filhos; segundo, porque as modalidades de sua ação sobre esses comportamentos seriam muito violentas ou prejudiciais à “autonomia” dos filhos.

Essa sensação de desqualificação potencial da qual trata Thin (2006) colabora para desabilitar a autoridade dos pais, exatamente quando gostariam de reforçá-las, principalmente se avaliarmos que, nesses casos extremos, os próprios filhos questionam a legitimidade dessa autoridade. Segundo esse autor, é preciso levar em conta ainda que, além da ação física ter o

intuito de interromper rapidamente o ato repreensível, “os castigos corporais implicam em relação ao corpo das classes populares, que devem sua existência no plano econômico à sua força física de trabalho” (THIN, 2006, p. 212).

Essa forma de “educar” os filhos é o recurso que esses pais possuem, pois aprenderam com seus pais e avós. Dentro das possibilidades do seu capital cultural, eles lançam mão de todos os recursos de que dispõem para que os filhos sejam pessoas de bem e trabalhadoras. Segundo o autor, as precárias estratégias familiares e a “desqualificação simbólica dos pais” ficam evidentes quando os pais percebem que as suas possibilidades de regular o comportamento dos filhos estão cada dia mais incertas, como pudemos observar nessa fala:

Só que essa idade é muito difícil, né! É namorá, nossa Senhora! É tris... Qué sabê de ficá namorando. É as menina e num sei o quê. (risos) Ele tem que conciliá com o estudo, com namorada, com o serviço, com tudo! (gargalhadas) Ai, ai. Mas eu num aperto ele não, sabe? (Flávia, 38 anos, mãe de Filipe).

As práticas familiares de acompanhamento escolar dos filhos são, na maioria das vezes, apenas uma tentativa de se apropriar de uma situação escolar que os pais não podem contornar, porque não sabem como fazê-lo. Frequentemente, essa apropriação entra em contradição com as expectativas e os desejos dos professores e gestores escolares. Assim, os pais mais desprovidos dos conhecimentos e das práticas pedagógicas escolares, não participam regularmente dos afazeres escolares, ou interferem apenas quando os quadros de fracasso se tornam evidentes demais, com várias reprovações. Para essas famílias, o que prevalece é a sensação de incompetência e culpa, por não terem tido condições de acompanhar as atividades escolares de seus filhos, conforme desabafa a mãe de Thaís:

Ela nunca teve quem ajudasse (nos estudos). Porque aqui em casa ninguém sabia, né?! A tia dela que tem um pouco mais de estudo, mas também nunca teve boa vontade de ensinar. (...) A gente não aprendeu, eu não aprendi porque é... Eu tava com seis anos, minha mãe morreu. Me deixou seis filhos pra mim cuidá! Nós, é... sete comigo. Então, eu fui começá a cuidá de casa... (...) Eu era a mais velha. Das mulher, né! Porque tinha um homem. Então, eu fui cuidá da casa com... Seis anos eu cuidava de casa sozinha. Minha mãe morreu, não teve como, né? Cada um tinha que se virar do jeito que podia. Então, sobrou pra mim cuidá dos meus irmãos... Como diz o outro: “criança cuidando de criança”... (risos) Eu não tive infância não. Eu casei com quatorze ano e meio. (...) Por conta disso não estudei. Num tinha como, porque meu pai cobrava muito. Ele punha a gente era na roça, né!?! (Vera, 56 anos, mãe de Thaís).

Portanto, nesses casos, é perfeitamente compreensível a ausência de estratégias familiares taticamente planejadas de acompanhamento das trajetórias escolares dos filhos. Essas famílias, mesmo participando da vida escolar de seus filhos, não têm visibilidade e não

são reconhecidas como tal, pois nem sempre se voltam objetivamente para o sucesso escolar, como é esperado. Mas a sua participação, embora muitas vezes vista como deficiente, é muito importante para que o sucesso dos filhos seja alcançado.

A influência do contexto social sobre as desigualdades escolares é uma realidade com a qual nos deparamos e essas dificuldades não podem ser ignoradas, pois as famílias das diferentes classes sociais têm relações diferenciadas para com o processo de escolarização de seus filhos. É com muita naturalidade que a mãe de Lívia comentou sobre as responsabilidades da filha e relatou sua rotina de trabalho pesado:

Ela arruma casa, lava roupa. Ela faz de um tudo! Eu saio cedo. Eu levanto, arrumo o Pedrinho (irmão mais novo) e deixo ele arrumado. Quem leva ele para a creche é ela. Então, fica por conta dela. (...) Aí ela volta e arruma casa. Até que comida é assim: uma vez ela faz, uma vez eu faço (...) Ela tava trabalhando na Cooperouro²⁷ e, assim, ela conversou comigo que queria sair porque ela tava reclamando muito que tava com “as cadeira” doendo muito, né! Porque lá pegava caixa de leite, por exemplo, assim no depósito e aquela coisa toda. Eu falei: então, é melhor sair! Porque tá nova pra reclamar de coluna, então, saiu né!? (...) Mas, outro dia mesmo ela falou comigo que pensou em voltar. (...) Acho que se fosse pra me ajudá... Assim, do jeito que “dasse” pra ela me ajudá. Igual eu falei com ela assim: se ela arrumasse um serviço que pegasse oito hora, pra mim dava! Porque dava pra ela me ajudá levando o Pedrinho pra creche... (Verônica, 37 anos, mãe de Lívia).

A possibilidade de escolarização nas famílias populares, como a de Lívia, reside nas probabilidades que permitam conciliar as atividades da escola com as necessidades básicas da vida cotidiana. Em outras palavras, para essas famílias, as atividades escolares não são consideradas “atividades cujo objetivo está nelas mesmas” (BOURDIEU, 1983, p. 177). São apenas atividades para obtenção de notas ou para aprovação de uma série para outra. Portanto, atitudes acadêmicas socialmente reconhecidas não podem ser exigidas de famílias que não as possuem e cuja situação de inferioridade social estabelece características que colocam seus filhos em situação de desigualdade com relação à aprendizagem. Se as atividades escolares não são associadas aos objetivos sociais imediatos, não faz muito sentido abrir mão do trabalho doméstico ou do trabalho remunerado de importância fundamental, em função de uma melhoria nos resultados escolares.

Considerando as experiências frustradas da maioria dos jovens que chegam a essa modalidade de ensino, após passarem por várias escolas e várias reprovações, é preciso repensar a EJA e os problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas oficiais e o vivido no âmbito escolar. Na tentativa de minimizar as sequelas e ressentimentos desses jovens tão jovens, precisamos nos esforçar enquanto educadores, para

²⁷ Maior hipermercado da cidade e localiza-se no mesmo bairro onde mora Lívia.

tornarmos as experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, todos ganharão: a escola, as famílias e, principalmente, os jovens que, mais motivados, serão capazes de sonhar sonhos que alimentem o espírito e deem asas à inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos investigar o processo de juvenilização da EJA na cidade de Ouro Preto, analisando os principais fatores que influenciam no aumento da procura desses jovens por essa modalidade de ensino. Para tanto, empreendemos esforços para identificar o perfil dos alunos jovens com menos 18 anos, matriculados na EJA da EMMJCB, em Ouro Preto/MG, analisando seus interesses e expectativas ao procurar uma escola que oferece essa modalidade de ensino. Fizemos também, um levantamento da trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa e procuramos identificar as estratégias das famílias para a longevidade do seu percurso escolar.

Para alcançarmos tais objetivos, adotamos uma metodologia de entrevistas semiestruturadas no ambiente familiar, que nos possibilitou uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, através dos eixos temáticos: perfil socioeconômico; trajetória escolar do(a) jovem, estratégias familiares na construção do percurso escolar; e interesses e expectativas de futuro com relação à EJA

A possibilidade de conhecer de perto cada bairro, adentrar nos lares dos alunos, conhecer um pouco de sua rotina, como se vestem, quais suas formas de lazer, que relações estabelecem no interior de suas casas, suas crenças, suas realidades materiais e de ouvir suas histórias, nos trouxe um pouco mais para perto da realidade desses jovens.

Ao ouvir os jovens e suas famílias, pudemos compreender as dinâmicas que envolvem as suas trajetórias escolares, reconhecer nas entrelinhas o “*habitus*” de cada um, construir seus “perfis de configuração” e seus significados simbólicos, contribuindo assim, para a discussão sobre o processo de juvenilização da EJA. E, tudo isso só foi possível, graças à orientação teórico-metodológica adotada, que nos guiou o tempo todo.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu que os objetivos propostos no início fossem atingidos e que as hipóteses fossem confirmadas: a legislação fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II, o que contribui para que os adolescentes acima de 15 anos não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade de ensino; 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.

Na concretização do objetivo de identificar os principais fatores que contribuem para o aumento do fenômeno da juvenilização da EJA na cidade de Ouro Preto e a caracterização

desse jovem, destacamos o surgimento de um novo perfil de aluno na EJA: o do aluno que nunca esteve longos períodos longe da escola, o aluno não trabalhador, que foi excluído do Ensino Fundamental II e migrou para esta modalidade de ensino, em busca de um processo de escolarização mais rápido. São alunos oriundos do próprio sistema, uma grande porcentagem com menos de 18 anos, ou seja, adolescentes.

Isto nos levou a outra constatação: a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ouro Preto / MG é uma realidade. O número de alunos com menos de 18 anos na EJA duplicou de 2005 a 2014. Acreditamos, inclusive, que a tendência desse fenômeno é aumentar e a situação piorar, já que esses alunos chegam à EJA trazendo deficiências na assimilação dos conteúdos disciplinares que não poderão ser sanadas nessa modalidade de ensino. É imperativo transmutarmos a ideia ingênua de que apenas a garantia da matrícula numa modalidade de ensino e a pura e simples transmissão de conteúdos darão conta de transformar a educação.

Portanto, esse perfil jovem dos alunos da EJA exige que sejam revistas as especificidades desta modalidade de ensino em Ouro Preto, uma vez que ela não se restringe mais a um público prioritariamente adulto e trabalhador. São turmas multigeracionais que requerem outras práticas pedagógicas, outras estratégias metodológicas e outros componentes curriculares, além de maior preparo da gestão e dos docentes.

A maioria dos jovens alunos que estudam na EJA vê a escola como uma “fase obrigatória e inevitável”, pois admitem que a sociedade atual é complexa e que nela predomina a cultura escolarizada. Demonstram ter consciência de que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo e exigente e reconhecem que somente a escola é capaz de transmitir esse conhecimento formal. No entanto, não conseguem perceber o sentido da escola e da experiência escolar em si mesma.

O cotidiano em que vivem esses jovens, os espaços que frequentam, os recursos que possuem, as formas como se desenvolveram suas trajetórias escolares e de vida, não lhes permite, por si mesmos, articular os saberes transmitidos pela escola com as várias esferas e competências que essa sociedade competitiva exige.

As trajetórias marcadas por tantas reprovações se traduzem numa certa “mágoa” por terem sido “excluídos” da escola pela própria escola. Esse desconforto emocional acaba influenciando na aprendizagem. Muitos 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”.

Ao ouvirmos os depoimentos dos alunos e das mães entrevistados, pudemos constatar que as condições socioeconômicas não são as únicas responsáveis pelo fracasso escolar. Ainda temos que percorrer um árduo caminho para diminuirmos os casos de reprovação nos meios populares, já que o número de retenções e a tentativa de recuperar o “tempo perdido” é o principal fator para o aumento da juvenilização da EJA na EMMJCB em Ouro Preto/MG.

Percebemos na fala das mães, tensões e angústias que apontam para uma vulnerabilidade e um desconhecimento de referências legais, ao buscarem alternativas para uma escola que exclui os seus filhos do Ensino Fundamental II e que atribui a eles a responsabilidade pelo fracasso ou disfarça a exclusão sob a aparência de proteção. Dessa forma, tais situações acabam sendo vistas como “naturais” em função dos relacionamentos sociais hierarquicamente constituídos. Dessa forma a “violência simbólica” não é reconhecida.

Diante da riqueza dos dados a que tivemos acesso, concluímos que o investimento escolar da família contribui para que seus filhos perseverem nos estudos, busquem metas e tenham projetos de vida. O interesse e o acompanhamento dos pais são fatores preponderantes para a continuidade dos estudos dos filhos. Negar esse fato seria também negar a importância dos esforços e das ações empreendidas no seio das famílias populares para se adequarem às lógicas escolares, muitas vezes ainda incompreensíveis para eles.

Nos casos investigados, os pais têm se empenhado como podem e conseguem, para que as condições de escolarização de seus filhos se transformem. O maior desejo deles é mudar a realidade: de avós analfabetos, pais pouco escolarizados para filhos com maiores perspectivas escolares. Porém, constatamos também, que essa mobilização das famílias não é valorizada pela escola e o fraco capital cultural é insuficiente para contribuir com o que a escola deseja.

A longevidade mais dimensionada nessa pesquisa foi o Ensino Médio, o que é um avanço se compararmos com a escolarização dos pais. É também compreensível que, em alguns casos, o Ensino Superior seja visto como inatingível ou um sonho de difícil concretização, devido às condições materiais atuais. Os desejos das mães se convergem na direção dos cursos profissionalizantes, já que a garantia de um ofício é vista como mais

urgente e se apresenta como um possível mecanismo de mobilidade social, sobretudo, como esperança de uma vida melhor.

Pudemos verificar, ainda, que as famílias não são meras transmissoras de uma posição de classe, ou simples reprodutoras do *status quo*. Pudemos conhecer, por exemplo, a Sra. Vilma, empenhando esforços para dar continuidade à trajetória escolar de seu filho, rompendo com a situação em que se encontra; e a Sra. Aparecida, recorrendo à professora particular para tentar minimizar as dificuldades do seu filho. Verificamos, também, que na maioria dos casos, a baixa escolaridade dos pais dificultou, mas não impediu que eles ajudassem seus filhos nas tarefas de casa e acompanhassem de perto a sua vida escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, direcionar o nosso olhar para as relações desenvolvidas entre a família e a escola é muito importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem as trajetórias escolares desses jovens, pois reconhecemos que não é somente o pertencimento à determinada classe social que define as trajetórias de fracasso ou sucesso escolar. Aquiescemos com Arroyo (2007), quando diz que é preciso romper com os olhos viciados de conceitos e preconceitos arraigados ao olharmos os jovens da EJA, pois não se trata apenas de fatalidades sociológicas e configurações familiares vistas como omissas.

É urgente repensarmos como as políticas públicas e, nesse caso específico, as políticas municipais, têm contribuído para que a EJA se consolide de fato como uma mudança na vida desses cidadãos, propiciando a essas pessoas, que buscam uma saída para suas necessidades imediatas e não quiméricas, uma real inserção no espaço educativo. Está comprovado que as diversas reprovações, o descaso dos governantes pelas escolas municipais, aliado aos problemas de ordem pessoal, social e econômica, fazem com que muitos jovens sejam excluídos do Ensino Fundamental II, aumentando o número de alunos cada vez mais jovens na EJA, na busca mais rápida de conclusão dessa fase do ensino. Nesse caso, a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental I e II é uma das principais soluções que ajudariam a diminuir os elevados índices de juvenilização da EJA.

Concordamos com Arroyo (2003), quando nos adverte que precisamos mudar o foco de nossas pesquisas, do aluno fracassado, da família fracassada ou da comunidade fracassada, para o Estado fracassado, com suas escolas fracassadas, colocando os problemas nos seus devidos lugares. Não podemos mais correr o risco de apresentar resultados “mascarados” em nossas pesquisas, pois sabemos que o número de alunos com maior escolarização tem aumentado a cada dia, porém, o nível conhecimento escolar que eles têm acumulado deixa

muito a desejar. Daí a importância de insistirmos na denúncia da escola e do Estado fracassado e não na estigmatização dos alunos, das famílias e da comunidade.

É fundamental que a educação “liberte”, conforme asseverou Paulo Freire, e possa gerar consciência e compreensão das relações sociais do ser humano. Não podemos mais nos acomodar com uma escola, cujos jovens não têm clareza sobre a possibilidade de transformação de seus destinos ao concluir uma etapa de estudos.

É urgente que a identidade cultural popular, seus valores e os saberes de sua prática, sejam reconhecidos e valorizados pela escola. Mas, é necessário também, que a escola incorpore os espaços de educação não formais que a cidade apresenta, para que esses alunos possam se apropriar de tudo que a cidade oferece com consciência e orgulho desse pertencimento. Pois, conforme afirmaram Bourdieu e Passeron (1992), o efeito da violência simbólica não implica em aprender uma nova cultura, mas em acreditar que a sua é inferior.

Ouvir os jovens que fizeram parte deste estudo, e suas famílias, saber dos seus sonhos, suas inquietudes, suas frustrações e seus projetos, possibilitou conhecer um pouco da sua realidade. Dar a eles a oportunidade de se expressarem foi muito significativo, uma vez que, em muitas situações, eles se sentem discriminados e estigmatizados negativamente.

Fica claro na fala desses estudantes, criativos e sensíveis, a busca por um espaço na sociedade que eles acreditam ter por direito e, ao mesmo tempo, a percepção consciente da realidade que os cerca.

O meio social desses jovens, as práticas de socialização e as estratégias das famílias nos mostraram que as condições materiais para os meios populares têm mudado muito lentamente, assim como o seu capital cultural. Portanto, é preciso ainda muito investimento do poder público e maior esforço na compreensão do lugar que os jovens ocupam nessa modalidade de ensino.

Embora esse estudo tenha sido feito por meio de metodologia qualitativa e, portanto, seus resultados não possam ser generalizados, acreditamos que a trajetória dos estudantes investigados não difere de tantos outros. Assim como os estudantes da cidade de Ouro Preto, milhões de outros jovens de 15, 16 e 17 anos de outras regiões do Brasil estão sendo transferidos para a EJA, e não podemos ignorar as condicionantes que se estabelecem nos processos das desigualdades educacionais como reiteração das desigualdades sociais. Dessa forma, desde o Ensino Fundamental I existem muitos problemas que precisam ser revistos.

Deixamos aqui o nosso desejo de que este estudo tenha contribuído para evidenciar alguns desafios da juvenilização da EJA, embora tenhamos consciência de que muitas questões ficam em aberto para futuras pesquisas. No caminho 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, etc.) para a chegada, cada vez com maior intensidade, desses jovens? Outra sugestão importante de tema a ser investigado em pesquisas posteriores é 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.

Ao finalizar este trabalho, fica claro que o tema continua em aberto, mas esperamos que as questões aqui apresentadas possam contribuir de alguma forma, para uma reflexão sobre o lugar do jovem na escola e para tornar a nossa visão sobre os jovens da EJA mais humana, menos desigual, para que eles possam vislumbrar outros caminhos que possibilitem a real inclusão, o respeito e o reconhecimento de sua cidadania.

DOCUMENTOS CITADOS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em 10 nov. de 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf> Acesso em 10 nov. de 2013.

DECLARAÇÃO de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> Acesso em 10 jun. de 2014.

ESCOLA Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa. *Livros de matrículas*. Prateleira 1, Secretaria da escola (2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

ESCOLA Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa. *Pastas de documentos*. Prateleira 2, Secretaria da escola, sem data.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/conteudos/estatuto.zip> Acesso em 10 jun. de 2014.

ESTATUTO da Juventude. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/estatuto> Acesso em 10 jun. de 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD, 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40 Acesso em 10 nov. de 2013.

INEP. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/> Acesso em 11 jun. 2014.

INEP. Censo da educação básica – 2012 – Resumo Técnico. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 11 jun. 2014.

MEC/SECAD. *Mapa do Brasil Alfabetizado*. Brasília: 2007. Disponível em:
<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/inicio.asp> Acesso em 11 nov. de 2014

MEC/SECADI. *Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores*. Brasília: 2011. Disponível em:
<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/inicio.asp> Acesso em 11 nov. de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Decreto nº. 8402/65*, de 24 de junho de 1965, dá a denominação de Monsenhor João Castilho Barbosa, às escolas reunidas da cidade de Ouro Preto. Minas Gerais Diário do Executivo - 25/06/1965 p. 2 Col. 3 - Microfilme 153 Disponível em
<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Dec&num=8402&comp=&ano=1965>. Acesso em 04 de fev. 2015

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Decreto nº. 8.982/65*, de 12 de novembro de 1965, transforma em Grupo Escolar as Escolas Reunidas Monsenhor Castilho Barbosa, da cidade de Ouro Preto. Minas Gerais Diário do Executivo - 13/11/1965 p. 2 Col. 3 - Microfilme 155 Disponível em
<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Dec&num=8982&comp=&ano=1965> Acesso em 04 de fev. 2015

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 14 mai. 2014

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-54, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2005.
- _____. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.
- _____. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?* In: *Revista de Educação de Jovens e Adultos - REVEJA*, Belo Horizonte: UFMG, Vol. I, p. 5-19, 2007.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. *O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado*. In: *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf> Acesso em 13 mai. de 2014.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. *Juventude novos sujeitos num velho cenário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Educação de Jovens e Adultos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e-apenas-uma-palavra> Acesso em 10 jun. de 2014.
- BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. ; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. ; P.; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Trad. Guilherme João de Freitas Ferreira. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.
- _____. *A Distinção: crítica social do julgamento e do gosto*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira – São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia (Org.); MELLO, Juliana Leitão e. *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda Chance”, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf Acesso em 10 nov. de 2014

_____. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. In: *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, n. 1, p. 11-26, maio 2000.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2009.

CARVALHO, Roseli Vaz. *A Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?* UTP: Outubro de 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-Res.pdf> Acesso em 01 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Aula Inaugural*. In: SILVA, Analise da (org). *Diálogos com as juventudes presentes na EJA*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 19-29, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *O jovem como sujeito Social*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. *A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p.53-67, 2005.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1998.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Lorena. *A instituição do fracasso: a educação da ralé*. In: SOUZA, Jessé. *A ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Cap. 12, p.281-304, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

HADDAD, Sérgio. (Coord.) *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf> Acesso em 30 mai. de 2014.

_____. ; PIERRO, Maria Clara di . “Escolarização de jovens e adultos”. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. nº 14, mai-agosto, p. 108-130, 2000.

_____. *A ação de governos locais na educação de jovens e adultos*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 12 n. 35, p. 197-211, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf> Acesso 13 em mai. de 2014.

_____. *A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI*. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41, p. 355 a 397, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf> Acesso 13 em mai. de 2014.

IRELAND, Timothy Denis. *Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos*. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. Edição do Autor, Maio de 2002. Disponível em <http://pt.slideshare.net/Sil-Unir/jos-carlos-libneodidticaediodoautor> Acesso em 30 de mai. 2014.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos Territórios e modos de ser jovem*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp> Acesso em 14 mai. 2014

MOREIRA, João Roberto. *Uma experiência de educação: o projeto-piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério de Educação e cultura*. Rio de Janeiro: MEC, 1960.

NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. *Bourdieu & a Educação*. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Oprimido/Opressor*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 294.

PAIS, José Machado. *Jovens e Cidadania. Sociologia. Problemas e Práticas*. Comunicação apresentada na sessão inaugural. In: Simpósio Internacional sobre a Juventude. Rio de Janeiro: UFRJ, nº 49, p. 53-70, 2005. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf Acesso em 03 jun. 2014.

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

_____. *História da Educação popular no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSOS, Luiz Augusto. *Leitura do Mundo*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 238.

PORCARO, Rosa Cristina. *Educação de jovens e adultos: a regulação das políticas educativas no Brasil*. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. Disponível em www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc Acesso em 11 de nov. de 2014.

SARTORI, Jerônimo. *Educação Bancária/Educação Problematizadora*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 135.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. *O contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA*. Diretrizes Curriculares Nacionais-Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, p. 7-24, 2002.

_____. *O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*. São Paulo: Alfabetização e Cidadania, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

_____. *O educador de jovens e adultos e sua formação*. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, nº.47, pp. 83-100, Junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf> Acesso em 14 nov. 2014.

SOUZA, Jessé. *A ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes. “Educação e juventude”. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Tradução: MACHADO, Anna Carolina da Matta. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 11 n. 32, p. 211-225, maio/ago 2006.

VALE, Zoé Margarida Chaves. *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

VILLASCHI, João Nazário Simões. *Hermenêutica do Patrimônio e Apropriação do Território em Ouro Preto*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo. 2014.

ZAGO, Nadir. *A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas*. In: DAYRELL, Juarez (et al. org.). *Família, escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 1, p. 132-150, 2012.

ANEXOS

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pai/Mãe ou responsável e filho menor de 18 anos

Prezado Sr(a) -----, o(a) senhor(a) e o(a) seu(a) filho(a), estão sendo convidado(a)s a participar, como voluntário(a)s, em uma pesquisa. Após serem esclarecido(a)s sobre as informações a seguir, no caso de aceitarem fazer parte do estudo, por favor, assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa, intitulada “*Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos jovens da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa*”, é desenvolvida pela pesquisadora Lorene Dutra Moreira e Ferreira, aluna do Programa de Mestrado em Educação da UFOP.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o aumento de alunos jovens na EJA em Ouro Preto, a partir do levantamento da trajetória escolar dos jovens, menores de 18 anos e do seu perfil familiar.

A coleta dos dados será realizada em três etapas: primeiro analisamos os documentos escolares dos alunos mais novos e depois convidamos 8 alunos de ambos os sexos que tenham menos de 18 anos e que morem com os pais ou familiares (avós ou tios) para participar de uma entrevista, com previsão de duração de 30 minutos. Posteriormente, faremos também uma entrevista com os seus familiares.

A data, local e horário das entrevistas serão escolhidos de acordo com as suas disponibilidades. As entrevistas com os alunos acontecerão fora do horário das aulas, para não comprometer as atividades de sala de aula.

Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro para ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar para melhorar a prática dos professores que trabalham com a EJA, contribuindo de alguma forma para uma melhoria educacional.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos, por isso esclarecemos que vocês terão a liberdade para não responder a qualquer das perguntas ou mesmo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade.

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais jamais serão divulgados, garantimos total sigilo das informações pessoais.

Todo material gerado durante a pesquisa, como anotações, gravações e etc., será arquivado pela pesquisadora guardado por um período de cinco anos na sala de sua professora orientadora Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, situada no Departamento de Educação, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP. Depois desse tempo, todo material será destruído.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pela pesquisadora. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Mestranda: Lorene Dutra Moreira e Ferreira

Departamento de Educação do ICHS/UFOP

E-mail: lorenedutra@gmail.com

Lorene Dutra Moreira e Ferreira

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria da Exaltação
Coutrim

Departamento de Educação do ICHS/UFOP

E-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br

Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Comitê de Ética, Biossegurança e Pesquisa da UFOP

E-mail: cep@propp.ufop.br

Ouro Preto, ____ de junho de 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “*Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos jovens da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa*”, e autorizo o(a) menor(a) _____ a também participar como sujeito.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Lorene Dutra Moreira e Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Ouro Preto, ____ de junho de 2014.

.....
 Assinatura do responsável

.....
 Assinatura do(a) aluno(a)

ANEXO 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Identificação

Nome: _____ Data: _____
Endereço: _____ Telefone: _____
Sexo: () Fem. () Masc. Data de nascimento: _____
Idade no dia da entrevista: _____

Eixo 1. Perfil socioeconômico:

- 1- Com quem você mora?
- 2- Até que série seus pais/responsáveis estudaram?
- 3- Quantos irmãos você tem? Qual a idade deles?
- 4- Quantos frequentam escola e quais séries? (discriminar a série de cada um)
- 5- Quantas pessoas trabalham fora na sua casa?
- 6- Em que eles trabalham?
- 7- Você trabalha ou já trabalhou fora alguma vez? Em quê?
- 8- E em casa, você é responsável por alguma tarefa?
- 9- Quando você não está estudando e nem trabalhando, o que você gosta de fazer?
- 10- Você gosta de passear? Onde? Com quem?
- 11- Conte o que você faz quando não está estudando e nem trabalhando.

Eixo 2. Trajetória Escolar:

- 12- Com quantos anos você entrou na escola e em que série?
- 13- Qual foi a sua primeira escola?
- 14- Como era a sua primeira escola?
- 15- Você gostava da escola naquela época? Por quê?
- 16- O que é um(a) bom(a) aluno(a) para você?
- 17- Naquela época você se considerava um(a) bom(a) aluno(a)? Por quê?
- 18- Quais as matérias que você mais gostava? Por quê?
- 19- Quais as matérias que você menos gostava? Por quê?

- 20- Você já tomou alguma recuperação? Em que série foi a primeira?
- 21- Já repetiu alguma série? Qual? Por quê?
- 22- Quais as matérias que você perdeu na primeira reprovação?
- 23- Já mudou de escola alguma vez? Conte como foi.
- 24- O que você fez na escola, ou fora da escola (excursão, passeio, campeonato, etc.), que você mais gostou?
- 25- Qual a importância da escola na sua vida?
- 26- O que você mais gosta nessa escola? Por quê?
- 27- O que você gostaria que mudasse na sua escola hoje? Por quê?

Eixo 3. Estratégias familiares na construção do percurso escolar

- 28- Quando você era criança seus pais incentivaram seus estudos? Como?
- 29- Você tinha um horário marcado para os estudos?
- 30- Você tinha um local certo para os estudos?
- 31- Você fazia o “para casa” que os professores mandavam?
- 32- Alguém te ajudava no “para casa”?
- 33- Seu pai ou sua mãe olhavam seus cadernos? Quando?
- 34- Os seus pais iam à escola? Quando?
- 35- Quando você era criança existiam discussões em casa a respeito dos estudos (diziam que você não estava estudando, ou coisa parecida)? E hoje em dia?
- 36- Quando você tira nota baixa, como seus pais reagem?
- 37- Como é com seus irmãos?

Eixo 4. Interesses e expectativas com relação a EJA

- 38- Por que você estuda na EJA?
- 39- Quem estimulou você a ir para a EJA?
- 40- O que você esperava encontrar nesse curso?
- 41- Você encontrou o que esperava, como é esse curso?
- 42- Quais as matérias que você mais gosta? Por quê?
- 43- Quais as matérias que você menos gosta? Por quê?
- 44- O que é um bom(a) professor(a) para você?
- 45- Você tem algum(a) professor(a) assim? De qual matéria?

46- Hoje em dia você se considera um(a) bom(a) aluno(a)? Por quê?

47- Para que serve a EJA na sua vida?

48- Você pretende continuar estudando? Que curso pretende fazer?

ANEXO 03

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Identificação

Nome: _____ Data: _____

Sexo: () Fem. () Masc. Data de nascimento: _____

Estado civil: _____

Grau de parentesco com o(a) jovem: _____

Eixo 1. Perfil socioeconômico:

- 1- Há quanto tempo você mora nesse bairro?
- 2- Até que série você estudou?
- 3- Você já estudou na EJA?
- 4- Quantos filhos você tem? Qual a idade deles?
- 5- Quantos frequentam escola e quais séries?
- 6- Qual é a sua profissão?
- 7- Quantas pessoas trabalham fora na sua casa?
- 8- Qual é a renda média da família?
 Até um salário mínimo (R\$724,00) De um a dois Salários (R\$1448,00)
 De dois a Três Salários (R\$2172,00) Mais de Três Salários
- 9- Seu(a) filho(a) ajuda nas tarefas de casa? O que ele(a) faz?
- 10- Seu(a) filho(a) filho trabalha ou já trabalhou fora? Em quê?
- 11- Você acha que o trabalho pode atrapalhar os estudos dele(a)?
- 12- Você gostaria que ele(a) estudasse e trabalhasse?

Eixo 2. Trajetória Escolar do(a) jovem:

- 13- Com quantos anos seu(a) filh(a) entrou na escola e em que série?
- 14- Qual foi a primeira escola que ele frequentou?
- 15- Você acha que a escola era boa? Por quê?
- 16- Ele(a) gostava da escola naquela época?

- 17- Você considera que ele(a) era um(a) bom(a) aluno(a) quando criança? Por quê?
- 18- Ele(a) já tomou alguma recuperação? Qual foi a primeira?
- 19- Ele(a) já repetiu alguma série? Qual? Por quê?
- 20- Ele(a) já mudou de escola alguma vez? Por quê?
- 21- Ele(a) já ficou algum tempo sem frequentar escola? Por quê?

Eixo 3. Estratégias familiares na construção do percurso escolar

- 22- Quando ele(a) era criança você o incentivava nos estudos? Como?
- 23- Ele(a) tinha um horário marcado para os estudos?
- 24- Ele(a) tinha um local certo para os estudos?
- 25- Alguém ajudava no “para casa”? Quem?
- 26- Você olhava os cadernos dele? Até que série?
- 27- Como eram os cadernos dele(a)?
- 28- Quando ele(a) era criança você ia na escola dele? Em que ocasiões?
- 29- Quando ele(a) era criança vocês conversavam a respeito dos estudos (você dizia que ele(a) não estava estudando, ou coisa parecida)? E hoje em dia?
- 30- Quando ele(a) tirava nota baixa como era a sua reação com ele?
- 31- E hoje, como é?
- 32- E com os irmãos dele(a)?
- 33- Para você, qual é a importância da escola na vida de seu(a) filho(a)?
- 34- Você gosta da escola do(a) seu(a) filho? Por quê?
- 35- Você gostaria que mudasse alguma coisa na escola dele(a)? Por quê?

Eixo 4. Interesses e expectativas com relação a EJA

- 36- Por que ele(a) está estudando na EJA?
- 37- Quem o(a) estimulou a ir para a EJA?
- 38- O que você espera desse curso para o(a) seu(a) filho(a)?
- 39- Hoje em dia você considera que ele(a) é um(a) bom(a) aluno(a)? Por quê?
- 40- Seu filho(a) comenta o que acontece na escola? O que ele comenta?
- 41- Você gostaria que ele(a) continuasse estudando depois de se formar na EJA?
- 42- Que curso você gostaria que ele(a) fizesse?
- 43- Que curso ele(a) quer fazer?