UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO PPGEdu

APARECIDA DOS SANTOS MERCÊS

PERFIL DOS JOVENS E NÃO JOVENS ESTUDANTES DA EJA ENSINO MÉDIO DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2017

APARECIDA DOS SANTOS MERCÊS

PERFIL DOS JOVENS E NÃO JOVENS ESTUDANTES DA EJA ENSINO MÉDIO DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.ª Mônica Dias Peregrino Ferreira

RIO DE JANEIRO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aparecida dos Santos Mercês

"Perfil dos Jovens e Não-Jovens estudantes da EJA da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro"

Aprovada pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 06 / 04 / 2017

Profª. Drª. Mônica Dias Peregrino Ferreira
(orientadora)

Profª. Drª. Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

Profª. Drª. Ana Karina Brenner
(avaliadora externa)

(...) É fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica além do acesso a escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Maria Margarida Machado, 2009.

À Débora Mercês,

a primeira sobrinha da minha família a ingressar numa universidade pública federal.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder o direito à vida e também por, em meio às dificuldades, ter me dado forças para conquistar meus objetivos sem que eu perdesse minha fé.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, por me proporcionar, ainda que no final do mestrado, minha dedicação exclusiva ao PPGEdu/Unirio.

À Monica Dias Peregrino Ferreira, orientadora deste trabalho, que além de me proporcionar oportunidade e conhecimento em parte da minha trajetória e também no mestrado, teve importante contribuição no estudo realizado.

Às professoras que aceitaram compor a Banca: Ana Karina Brenner e Eliane Ribeiro, que me deram muito apoio para terminar a dissertação.

À minha mãe e ao meu pai por terem investido em minha educação, mesmo que de forma humilde, contribuindo para a minha formação pessoal, intelectual e também religiosa.

À professora Maria Fernanda, pelo seu apoio e carinho durante o meu caminhar no Mestrado e principalmente nos períodos finais da dissertação.

Ao professor Miguel Farah, por dividir seus conhecimentos de forma simples e humilde; me possibilitado algumas discussões e o conhecimento de muitos assuntos.

Ao professor Luiz Carlos Esteves, pelo carinho e também pelo conhecimento e discussões de diversos assuntos.

Aos meus irmãos e irmãs, em espacial a Virgínia, Solange e o Dack, que além do apoio moral também contribuíram financeiramente em alguns momentos de dificuldade no período da minha graduação.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas pelo carinho que eles têm e sempre tiveram por mim. Dentre eles, um agradecimento especial vai para Gabriel Mercês, meu sobrinho

filho, a quem dispenso muito carinho como uma forma de agradecer pelo simples fato de seu nascimento ter me devolvido a alegria de viver.

As minhas tias (parte de pai e mãe) e aos meus primos e primas, em especial: Cristina, Luci, Thais, Eliane e Eliene.

À D. Ilda, uma verdadeira mãe, que me apoiou e apoia nos momentos de dificuldade.

À minha cunhada Lúcia Mª de Andrade, pelo carinho e pelos presentes, e também a querida Lilia Mercês, pela atenção durante a finalização do meu Mestrado.

Aos meus amigos da turma do Mestrado e aos demais amigos que conquistei neste período de dois anos na UNIRIO. Como: as amigas Noélia, Laine, Bia, Valéria, Ana Lúcia, Amanda, Yasmim, Shyrlei, Miguel Tiriba e os demais do grupo de estudos. Em fim, todos amigos que ganhei durante o curso do Mestrado.

À toda a comunidade acadêmica: professores, funcionários da limpeza, segurança, administração, secretaria, equipe de informática e biblioteca.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e amigas que vem compartilhando comigo as alegrias e angustias do Mestrado e também do processo de escrita da dissertação. Foram pessoas muito importantes neste período da minha Vida; minhas amig@s Noélia, Juliana, Amanda Guerra, Rose, além de: Juliana Prata, Kátia Motta, Marcos Poncianos e a Ana do Nead (PUC-Rio). Um agradecimento mais que especial é para minha amiga Laine que contribuiu de forma significativa, parceira e acolhedora para que eu pudesse escrever e terminar a dissertação.

Agradeço também as amigas Vanda, Carla Bianca e Hellen Lazaro, que contribuíram de forma carinhosa e significativa para que eu pudesse ingressar e também concluir o Mestrado.

Aos amigos: Selmo Nascimento, Renato Dória, Augusto, Pablo Rafael Arcenio Folgosa, Daniel Renaud, Marcio Bernardino e Igor Lobo pelo carinho e contribuições durante este período.

.

RESUMO

Esse estudo traz de forma sucinta uma análise sobre o percurso escolar de alunos jovens e não jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. O levantamento se deu a partir da análise de dados extraídos da base de dados do Survey, oriunda da Pesquisa Jovens Fora de Série[1] realizada no ano de 2013. Para embasar a análise o estudo percorreu de maneira menos aprofundada a história e desenvolvimento da EJA no Brasil com o propósito de compreender a relação entre o percurso desse modelo de escolarização até os dias atuais. Para isso, no desenvolvimento do estudo traçamos uma espécie de linha do tempo, na qual busca-se inter-relacionar os fatos e as situações políticas que marcaram a EJA desde seu momento inicial (quando ainda era oferecida em forma de campanha de alfabetização de adultos) até a sua compreensão enquanto modalidade de ensino em tempos recentes. Considerando o recorte geográfico especializou-se o debate, trazendo para a discussão os aspectos territoriais e sociais com os quais se pode identificar a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro como uma região dividida e desigual. Ou seja, uma Zona Oeste mais abastada, com bairros mais desenvolvidos socioeconomicamente, e os demais bairros, que se enquadram na categoria de periféricos, pois apresentam características socioeconômicas de baixo desenvolvimento social. Através dos dados utilizados percebem-se questões relevantes na escolarização dos alunos. Essas questões se assemelham àquelas encontradas ao que as análises pontuam nas bibliografias que dialogam sobre a EJA. Os alunos jovens e não jovens da EJA no Ensino Médio da Zona Oeste, pelo fato de residirem numa região predominantemente periférica, apresentam interrupção nos estudos, pelo já conhecido ingresso precoce ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, identificou-se que suas mães apresentam um grau mais elevado de escolarização. Segundo os dados da pesquisa, o retorno para a sala de aula está relacionado também a uma busca por melhor inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: EJA, Percurso escolar, Ensino Médio, Zona Oeste.

[1] O projeto de pesquisa teve como objetivo compreender e revelar as trajetórias de escolarização e os percursos biográficos de jovens estudantes de Ensino Médio de escolas públicas, que se encontram em situação de defasagem escolar no Estado do Rio de Janeiro. O Survey foi produto de Pesquisa realizada por três universidades: Universidade Federal Fluminense - UFF; Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

ABSTRACT

This study succinctly presents an analysis of the educational background of young and non - young students of the Education of Young and Adults (EJA) in High School, in the West Zone of the City of Rio de Janeiro. The survey was based on the analysis of data extracted from the Survey database, from the Youth Out of Series Survey[2] conducted in the year of 2013. To base the analysis, the study covered in less depth the history and development of EJA in Brazil with the purpose of understanding the relationship between the course of this schooling model to the present day. To this end, in the development of the study we drew a kind of timeline, in which it seeks to interrelate the facts and political situations that marked the EJA from its initial moment (when it was still offered in the form of an adult literacy campaign) to their comprehension as a modality of teaching in recent times. Considering the geographic cut, the debate was specialized, bringing to the discussion the territorial and social aspects with which the West Zone of the city of Rio de Janeiro can be identified as a divided and unequal region. That is, a more affluent West Zone, with more developed neighborhoods socioeconomically, and the other neighborhoods, that fall in the category of peripherals, since they present socioeconomic characteristics of low social development. Through the data used, relevant questions are perceived in the students' schooling. These questions are similar to those found in what the analyzes point to in the bibliographies that discuss the EJA. The young and non-young students of the EJA in the Middle School of the West Zone, due to their residing in a predominantly peripheral region, present interruption in their studies, due to the already known early admission to the world of work. At the same time, it was identified that their mothers have a higher degree of schooling. According to research data, the return to the classroom is also related to a search for better insertion in the world of work.

Key words: School trip, EJA, Secondary School, West Zone.

[2] The research project had the objective of understanding and revealing the trajectories of schooling and the biographical trajectory of young high school students from public schools, who are in a situation of school lag in the State of Rio de Janeiro. The Survey was the product of Research carried out by three universities: Universidade Federal Fluminense - UFF; University of the State of Rio de Janeiro - UFRJ; Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Percentual do número de matrículas por dependência administrativa no Estado do Rio de Janeiro.....42

Imagem 2 - Divisão territorial da cidade do Rio de Janeiro (por zonas).....51

Imagem 3- Áreas de Planejamento da cidade do Rio de Janeiro.....52

Imagem 4 - Índice de Desenvolvimento Humano da Zona Oeste.....61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção da população da cidade e das favelas sobre os respectivos totais, por área de planejamento – Município do Rio de Janeiro (2010).....65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro.....52

Quadro 2 – Escolaridade da mãe (por região).....82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos alunos.....77

Gráfico 2 – Cor e raça dos alunos.....79

Gráfico 3 – Escolaridade da mãe dos alunos.....81

Gráfico 4 – Série que estava quando começou a trabalhar.....85

Gráfico 5 – Avaliação de ter trabalhado e estudado.....86

Gráfico 6 – Proporção de sexo entre Jovens e Não-jovens.....87

Gráfico 7 – Soma da renda Familiar.....88

Gráfico 8 – Trabalho e estudos.....89

Gráfico 9 – Idade com que começou a trabalhar.....90

Gráfico 10 – Série que estudava quando começou a trabalhar.....91

Gráfico 11 – Avaliação sobre ter trabalhado e estudado.....92

Gráfico 12 – Tem computador em casa.....95

Gráfico 13 – Acesso a internet.....96
Gráfico 14 – Frequência que acessa a internet.....96

LISTA DE SIGLAS

AP4 – Área de Planejamento 4

AP5 – Área de Planejamento 5

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPERJ - Centro Estadual de Estatísticas Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

Conjuve – Conselho Nacional de Juventude

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

FFP – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPP - Instituto Pereira Passos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

OEI - Organização dos Estados Interamericanos

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNJ – Política Nacional de Juventude

PNAD - Política Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD - Programa Nacional do Livro de Didático

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Pronatec - Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RA – Região Administrativa

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEDUC- Secretaria do Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sinajuve – Sistema Nacional de Juventude

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

Ufob - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Ufesba - Universidade Federal do Sul da Bahia

Unifesspa - Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará

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

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução.....15

Procedimentos metodológicos.....19

Capítulo 1 - Breve discussão sobre o desenvolvimento da EJA no Brasil.....23

1.1. Os primeiros momentos da Educação de Adultos no Brasil: 1940 - 1988.....,25

1.2. Breves considerações sobre o contexto histórico da EJA no Brasil.....26

1.3. O Fundef, o Fundeb e a importância da LDB 9394/1996 para o fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino.....33

1.4. A correção do Fluxo escolar na EJA.....39

1.5. A EJA na cidade do Rio de Janeiro.....41

1.6. Fechamento de escolas com oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro.....43

Capítulo 2 – Caracterização da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro.....45

2.1. A abordagem de Território e Região nesta pesquisa.....45

2.2. Território: compreensão do conceito.....46

2.3. Zona Oeste: um lugar afastado e periférico da cidade do Rio de Janeiro.....49

2.3.1. Formação da Zona Oeste.....51

2.3.2. O crescimento urbano da Zona Oeste.....54

2.3.3. Desenvolvimento econômico e social da Zona Oeste.....60

2.4. População a partir da idade.....62

2.4.1. Esperança de vida.....62

2.4.2. Renda média.....63

2.5. As favelas na Zona Oeste.....64

2.6. Quantidades de escolas.....68

2.6.1. Quantidade de escolas que oferecem EJA.....68

2.6.2. Taxa (bruta) de frequência escolar.....68

2.6.3. Taxa de alfabetização.....69

2.6.4. Analfabetismo.....69

2.6.5. Cultura da região.....70

Capítulo 3 – Perfil dos Estudantes da EJA Ensino Médio na Zona Oeste com base em pesquisa de survey.....74

3.1. Perfil dos Jovens e Não Jovens da Zona Oeste a partir dos dados da amostra do survey.....76
3.2. Público da EJA.....82
3.3. Trabalho e estudos.....84
3.4. Caracterização de Jovens e Não-Jovens da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro.....86
3.5. A escola e o mundo do trabalho para Jovens e Não-Jovens.....88
3.6. Uso da internet.....93
Considerações Finais.....99
Referências Bibliográficas.....103
Sites.....108
Apêndice.....109

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também conhecida como LDB 9394/1996. Com uma vasta literatura sobre o tema, fazer uma discussão sobre a EJA no Brasil não é algo novo, pois vários autores, desde os primeiros momentos do desenvolvimento da educação de adultos, contribuíram com estudos e pesquisas sobre essa modalidade de escolarização. Esses estudos, quando não foram exclusivamente dedicados a pesquisa da EJA, de certo modo, a ela se relacionaram. Por outro lado, mesmo quando não corroboraram a mesma ideia, procuraram fazer uma discussão de forma satisfatória e consistente no sentido de firmar a EJA com uma modalidade de ensino. Diante disso, o presente estudo procura de forma delimitada entender e elencar alguns fatos que marcaram o percurso da EJA, que estão relacionados a situações políticas e sociais do Brasil, e que incidiram e ou incidem no campo educacional. Tais fatos se relacionam não só com o tratamento oferecido à modalidade, mas também com os sujeitos que dela fazem uso. Por isso, colocando a EJA no centro do debate, através da análise da história da educação no país percebemos o quanto a difusão da Educação de Jovens e Adultos ficou restrita, no que se refere a investimento e a sua inserção no cenário educacional.

Autores como Haddad e Di Pierro (2001) argumentam que a EJA ficou à margem do sistema educacional por muito tempo. Nos estudos de Ferreira (2010) ao trabalhar o tema "trajetórias desiguais", foi identificado que muitos alunos de EJA interromperam seus estudos devido à entrada precoce no mundo do trabalho. Embora essa questão pareça corriqueira na discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, ela pode propiciar relevantes discussões, desencadeando novas hipóteses sobre essa modalidade de educação. Como, por exemplo, as situações políticas, econômicas e sociais que se refletem no percurso escolar dos grupos jovens e não jovens estudantes de EJA.

Considerando a literatura sobre a EJA e sobre percurso escolar, observa-se que os maiores índices de atraso ou retenção em séries encontram-se em regiões mais distantes dos grandes centros e que são caracterizadas pela falta ou pela precariedade de infraestrutura. Na busca por compreender como essa situação ocorre na cidade do Rio de Janeiro, que apresenta uma diversidade de territórios com disparidade de

infraestrutura e de equipamentos urbanos, com profundas desigualdades socioeconômicas, apontamos como temática deste trabalho uma investigação sobre os perfis de alunos da EJA no segmento do Ensino Médio de região pouco estudada.

Assim, o objetivo geral do trabalho é conhecer o perfil dos jovens e não jovens que cursam a EJA na Zona Oeste da capital fluminense. Nessa investigação buscamos compreender se esse acesso também está relacionado com o processo de correção de fluxo escolar. A fim de realizar esse estudo consideramos importante fazer uma descrição, mesmo que sucinta, da Zona Oeste, trazendo para o debate questões como a desigualdade que há entre as regiões da cidade. Nesse caso, trazemos a seguinte hipótese para esta pesquisa: que os alunos jovens e não jovens da EJA na Zona Oeste tiveram seu percurso escolar interrompido não apenas pela entrada precoce no mundo do trabalho (que de acordo com algumas literaturas, se configura como uma situação peculiar da EJA), mas também por causa das diferenças socioeconômicas presentes em áreas periféricas e demais marcadores que incidiram sobre o processo de escolarização desses jovens e não jovens.

Sendo assim, o objetivo principal deste estudo gira em torno de compreender as condições nas quais a população jovem e não jovem da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro (Uma região que possui muitos bairros com características consideradas periféricas em relação às demais áreas da cidade) vivencia a experiência de escolarização na modalidade de ensino EJA. E, na busca por compreender a relação dos alunos jovens e não jovens da EJA com o território da Zona Oeste, escolhemos fazer uma análise do percurso escolar desses estudantes através de uma investigação dos perfis dos alunos. Para isso, elencamos como objetivos específicos: (i) conhecer quem são os jovens e não jovens que chegam a EJA nessa região; (ii) investigar por quais motivos esses alunos buscam esta modalidade de ensino como forma de escolarização; (iii) entender se as relações com o território exercem ou exerceram influência na escolarização desses jovens e não jovens. Para isso, elencamos alguns questionamentos desenvolvidos na pesquisa:

Quem são os alunos que frequentam a EJA no segmento do Ensino Médio na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro?

Como ocorreu a escolarização desses alunos e quais foram os marcadores sociais que incidiram sobre essa escolarização?

Qual a situação da Zona Oeste quanto às questões socioeconômicas e no âmbito da educação?

O que os dados do Survey apontam sobre os jovens e não jovens que cursam a EJA da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro?

Todo trabalho tem seus motivadores; assim, o desejo de discutir e analisar aspectos da educação de jovens e adultos na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, está relacionado tanto ao percurso da minha vida enquanto estudante e trabalhadora, quanto a minha formação acadêmica e experiência profissional: estágios obrigatórios e participação em grupos de pesquisa.

No âmbito acadêmico, minha experiência ocorreu durante a minha graduação no curso de Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ realizamos os dois estágios curricularmente obrigatórios em turmas de EJA e Educação Especial/ Inclusiva em duas escolas públicas que atendiam alunos residentes em áreas ou bairros pobres. A maioria dos alunos era jovem, na faixa etária entre 15 e 29 anos. Durante o período do estágio me deparei com alunos que, ainda no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cumpriam uma dupla jornada entre trabalho e estudos. Ter contato com estes jovens foi um fator que ampliou minha experiência e, na época, contribuiu para fortalecer uma inclinação para pesquisar os desafios da juventude na sociedade brasileira em períodos recentes.

Ao participar da pesquisa “Percursos, trajetórias, formas de crescer: trabalho e escola na transição para a vida adulta”, ainda na graduação pude verificar de que maneira o território e instituições sociais como a escola e o trabalho delimitam trajetórias escolares "defasadas" entre os jovens do Rio de Janeiro em sua transição para a vida adulta. Essa oportunidade de aprofundar do meu conhecimento sobre o tema da juventude me incentivou a buscar um plano de pesquisa mais amplo: investigar o acesso à educação por parte dos jovens pertencentes às classes populares, avaliando de que maneira a condição socioeconômica e o território podem repercutir na sua escolarização.

Ao ingressar no Mestrado em Educação na UNIRIO, essa experiência torna-se mais consistente. E o contato com mais bibliografia sobre a EJA e sobre as diferenciadas formas de escolarização amplia ainda mais as minhas indagações acerca do tema e sobre o modo como jovens e adultos se inserem nessa modalidade de ensino. Outra motivação se refere ao fato de serem poucos os estudos que façam uma discussão sobre a EJA em regiões periféricas, principalmente no que se refere à relação entre a EJA e os estudantes trabalhadores.

Entendemos que ao fazer essa discussão podemos contribuir para a produção de conhecimentos sobre uma população jovem e não jovem de regiões ainda pouco examinadas e, para, além disso, os conhecimentos adquiridos a partir desses dados podem funcionar como materiais para outros estudos.

Procedimentos metodológicos

Com objetivo de responder as questões levantadas desenvolvemos o projeto em duas partes: empírica e teórica. A parte empírica consiste em realizar uma pesquisa a partir de informações extraídas do banco de dados do Survey[3], oriundo da pesquisa *Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeir*o a qual teve como objetivo compreender trajetórias de escolarização e percursos biográficos de jovens estudantes de Ensino Médio de escolas públicas em situação de defasagem escolar no Estado do Rio de Janeiro. O Survey também foi construído e utilizado como uma etapa da pesquisa sobre trajetória de jovens denominada: *Escola, trabalho e território: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em defasagem escolar no estado do Rio de Janeiro*. O objetivo do Survey foi o de realizar uma investigação sobre o perfil dos jovens e não jovens estudantes da EJA e do Projeto Autonomia das Zonas Norte, Sul, Centro e Oeste da cidade do Rio de Janeiro, visando produzir dados e análises que possam contribuir para o conhecimento acerca da escolarização de jovens das classes populares em regiões periféricas (CARRANO, MARINHO e OLIVEIRA, 2015). A partir do banco de dados do Survey extraímos as informações necessárias para a elaboração do perfil dos jovens e não jovens estudantes da EJA na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Para elaboração do Survey foram aplicados 933 questionários que foram estrategicamente distribuídos pelas escolas públicas Estaduais das quatro regiões da cidade do Rio de Janeiro: Zona Norte, Zona Sul, Região Central e Zona Oeste. Cabe ressaltar que o Survey constitui-se como uma amostra exploratória e não probalistica.

Os questionários contendo 85 questões foram aplicados de forma direta para o público de jovens e não jovens da EJA que frequentavam o segmento do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2013. Considerando o perfil dos entrevistados, do total de questionários validados, 63,9 % dos que responderam eram jovens, enquanto 34% estavam na faixa etária que compreende os não jovens.

[3]O Survey foi um estudo documental produzido a partir de uma pesquisa elabora por pesquisadores da área de Educação de três universidades (UERJ, UFF e Unirio) situadas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Na Zona Oeste foram aplicados 459 questionários. Destes, 63,7% dos que responderam eram jovens, por outro lado, menos da metade compreendia a faixa dos não jovens, com um percentual de 31,2%. A partir dos questionários validados, 47,3% dos que participaram da pesquisa pertenciam ao sexo masculino, e 52,3% pertenciam ao sexo feminino. Quanto ao perfil etário, a base de dados do Survey demonstrou que 67,3% pertenciam ao grupo dos jovens e 31,2% ao grupo dos não jovens.

Na parte teórica do trabalho trazemos uma discussão sobre alguns temas, como EJA, processo de correção de fluxo escolar, relação entre escola e trabalho, além de informações pertinentes que contribuam para a construção do perfil da Zona Oeste e que nos ajude a compreender qual foi a influência do território para esses estudantes da EJA.

Em Di Pierro (2001/2008/2015), temos uma discussão também sobre a EJA. Analisando um período mais recente, a autora faz um breve histórico da EJA como modalidade de ensino e enfatiza as políticas públicas criadas no âmbito da educação que visam atender aos grupos de jovens trabalhadores e pobres.

Xavier (1990) aponta com mais detalhes alguns processos históricos enfrentados pela Educação para jovens e adultos. Nesse texto, podemos verificar como foram iniciadas algumas campanhas contra o analfabetismo e também como elas foram se perdendo de acordo com as políticas da época. Nesse texto, encontramos base para enfatizar que o processo pelo qual a educação foi estendida aos pobres está muito mais relacionado a questões capitalistas do que as questões de Educação e expansão da cultura.

Sobre a escolarização e a relação trabalho e escola, Ferreira (2014), ao abordar a aproximação da juventude com a escola e o trabalho, faz um levantamento sobre a entrada da população jovem na escola, referente a um período de dez anos. Focando nos jovens de classes populares e buscando analisar como estes fazem a *transição para a vida adulta*, a autora utilizou dados dos PNADs correspondentes aos anos de 2001 até 2011. Nas análises, constatou que as políticas criadas para a correção do fluxo escolar vêm contribuindo para a diminuição das desigualdades; além disso, também percebeu que entre a população de 15 e 17 anos houve, no período analisado, maior frequência escolar. Cruzando dados sobre escolarização e trabalho observou que em determinados grupos sociais, as ampliações dos horizontes de escolarização não encontraram reflexo

na ampliação dos horizontes laborais. Além disso, Ferreira (2010) desenvolveu um trabalho importante sobre o processo de escolarização de jovens a partir de um estudo de caso, numa escola na cidade do Rio de Janeiro, no qual constatou as desigualdades que marcam algumas instituições de ensino público.

Maria Margarida Machado (2009) faz uma análise da EJA depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Na pesquisa procurou ressaltar as ações relacionadas ao ingresso de jovens e adultos no sistema escolar. Destacou, entretanto, a reconfiguração da EJA dentro das políticas públicas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal), destacando os marcos operacionais da legislação voltados para a EJA como modalidade de ensino.

Os debates sobre território estabelecidos por Milton Santos (2014) e Rogério Haesbaert (2004) trazem para a discussão importantes questões que nos ajudam a refletir sobre desenvolvimento social e econômico territorial. Tais discussões apontam elementos que contribuem para a interpretação sobre as mudanças que ocorrem no território e que também incidem sobre o cotidiano das pessoas.

Para a discussão de território no âmbito da educação utilizamos Luciana Lago (2007) e Luiz Cesar Queiroz Ribeiro (2005), que realizaram trabalho sobre território e periferia com abordagens sobre desigualdades sociais e territoriais. Na discussão proposta, apontam como as vulnerabilidades sociais e territoriais afetam o desempenho escolar. Entender o desenvolvimento no território a partir desta lógica pode nos ajudar na compreensão sobre a influência do território na vida dos jovens e não jovens que cursam a EJA Ensino médio na Zona Oeste.

Aliada a questão do trabalho e da escola na vida dos jovens, também estamos considerando os textos de Monica Ferreira (2011), Carrano *et al.*(2015), textos nos quais o autores fazem as primeiras análise utilizando de dados do Survey do qual também extrairemos informações para a realização deste estudo.

Ferreira (2016), com o banco de dados referente à pesquisa Escola, Trabalho e Território, faz uma análise do perfil geral de jovens e não jovens que responderam aos questionários, abordando elementos como: cor da pele, renda familiar, região de moradia, escolaridade familiar, estado civil etc. Também faz uma análise das políticas

de correção de fluxo escolar, entendendo a EJA Ensino Médio como margem do sistema regular de ensino.

Carrano *et al*. (2015), ao utilizar a mesma base de dados, mas a partir da "Jovens fora de série: trajetórias truncadas de estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro", faz uma análise do perfil dos jovens que responderam ao questionário. A partir dos dados, procuramos compreender as trajetórias de escolarização e percursos biográficos de jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas que se encontram em situação de defasagem escolar. No estudo, procuramos entender o duplo efeito do trabalho e da escola nas trajetórias dos estudantes.

Também trabalharemos com as obras de Saviani (2013); Haddad (1997); Celso Beisígel (1997); Osmar Fávero (2011); Haesbaert (1997); Sposito (2003); Carrano (2015); Ferreira (2014), entre outros.

Para desenvolver o trabalho estruturamos os capítulos da dissertação da seguinte maneira:

No capítulo 1 elaboramos um breve histórico da EJA trazendo para o campo da discussão atual, relacionando as ações e os processos que marcaram o histórico de correção de fluxo escolar. Buscamos entender porque os jovens da Zona Oeste ingressaram nessa modalidade de Ensino.

No capítulo 2, por entender a Zona Oeste como uma região pouco estudada elaboramos um estudo de caso, no qual, fizemos sua caracterização, no intuito de compreender como suas características sociais e territoriais se relacionam com os alunos da EJA.

No capítulo 3, analisamos o perfil dos jovens estudantes da EJA na Zona Oeste. Também apresentamos uma análise dos dados extraídos da pesquisa, destacando as relações entre o trabalho e a situação escolar dos jovens dessa região.

Capítulo 1 - Breve discussão sobre o desenvolvimento da EJA no Brasil

Trazemos neste tópico um breve resumo sobre a Educação de Jovens e Adultos com o intuito de fazer uma contextualização sobre o percurso dessa modalidade de ensino no Brasil. Para isso, traçamos um panorama em que apresentamos o desenvolvimento da EJA a partir dos projetos, ações e marcos legais que contribuíram para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Tomamos como recorte temporal o período da década de 1930 em diante, focando na Constituição de 1988, na LDB 9394/1996 e no parecer 11/2000 de Jamil Cury. Essas ações trouxeram importantes contribuições para a EJA e nos ajudam a entender o processo pelo qual passa essa modalidade de ensino no momento atual. Além disso, também oferecem ferramentas para compreendermos a relação entre os alunos da EJA e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino em regiões periféricas, como por exemplo, parte da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Os estudos que fazem uma análise histórica da educação no país apontam que o processo de popularização da educação no Brasil ocorreu de forma lenta e com algumas deficiências. Como no seu desenrolar foi privilegiada a educação elementar, que corresponde às séries iniciais do sistema educacional vigente, vários adultos não foram atendidos no processo de popularização da escola. Portanto, um contingente elevado de adultos analfabetos já estava à margem da escolarização formal do sistema de educação nos primeiros momentos da expansão da escola. Como a preocupação inicial era a de ampliar os acessos das crianças ao sistema de ensino, a Educação de Jovens e Adultos demorou mais tempo para ser colocada no rol das prioridades educacionais.

No contexto atual, a educação brasileira segue dividida em duas etapas de ensino: a educação básica e o ensino superior. Na primeira etapa, há três diferentes segmentos que devem ser cumpridos para que o indivíduo possa terminar a escolarização básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses segmentos também podem ser completados através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que vem ao longo dos anos contribuindo como uma nova oportunidade para as pessoas que tiveram a escolarização interrompida (DI PIERRO, 2001).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), para completar o Ensino Básico o indivíduo deve ingressar na escola e cumprir todos os segmentos da Educação Infantil até o Ensino Médio, mas estudos apontam que ao longo do processo de desenvolvimento da educação no país, e até mesmo na atualidade, uma quantidade elevada de pessoas não consegue dar continuidade a todas essas etapas de estudos, ocasionando disparidade entre série e idade e patamares diferenciados de escolarização com retenção do fluxo escolar.

Essa situação torna-se mais visível quando comparamos estes patamares de ensino entre as classes sociais. Logo, os que não conseguem cumprir as etapas de estudos, na maioria das vezes, são jovens e adultos oriundos das classes populares que não conseguiram manter uma escolarização linear quanto à idade e série, pois o percurso escolar que realizaram foi delimitado por alguns marcadores como entrada e saída da escola, repetência, abandono etc. Situação que, em geral, foi estabelecida devido à entrada precoce no mundo do trabalho, ocasionando o fenômeno educação truncada (FERREIRA, 2014).

Estudos apontam o trabalho como um dos marcadores mais presentes na trajetória dos alunos da EJA - principalmente os mais velhos. Porém, na atualidade há uma presença significativa de grupos jovens, e nem sempre foi (ou é) o trabalho que ocasionou o descompasso na escolarização. A presença desses jovens nos leva a outras questões que vêm se desenvolvendo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, os processos de correção de fluxo escolar e a redução da idade para ingresso na EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, manteve a valorização dos exames de certificação e rebaixou a idade mínima para ingresso na EJA. Isso colaborou para a identificação ou aproximação entre ensino supletivo e as formas de aceleração do ensino regular, prática cada vez mais adotada nos estabelecimentos de ensino de estados e municípios no intuito de realizar a correção do fluxo escolar (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, pp. 10-11).

Considerando a discussão proposta, percebemos que assim como ocorreu no processo da difusão da educação no país[4], a Educação de Jovens e Adultos além de ser impactada pelas situações sociopolíticas que contribuíram para o desenvolvimento da educação, também teve uma trajetória marcada por interrupções e inconsistências que, afetou o processo de ampliação e acesso da educação à população adulta (que além de pobre e adulta, era em sua maioria negra e analfabeta[5]).

Autores como Di Pierro e Haddad (2000), Di Pierro (1997), Maria Margarida Machado (2016), Xavier (1990), entre outros, trazem importantes discussões sobre a EJA. Essas discussões fazem um resgate do contexto histórico dessa modalidade de ensino, referenciando tanto o passado quanto aos períodos mais recentes, no qual apontam as principais ações que marcaram o desenvolvimento da EJA enquanto modalidade de ensino no Brasil, como veremos a seguir.

1.1. Os primeiros momentos da Educação de Adultos no Brasil: 1940 - 1988

O debate sobre a EJA no Brasil não é algo novo. Vários autores, desde os primeiros momentos de desenvolvimento da educação de adultos, têm contribuído com estudos sobre essa forma de escolarização. Cabe dizer que embora a historiografia indique que as primeiras iniciativas de educação de adultos ocorreram ainda na época em que os jesuítas procuravam desenvolver a educação através das doutrinas religiosas, a Educação de Adultos no Brasil começa a tomar forma, a partir da segunda metade do século XX.

Alguns estudos que procuram fazer uma discussão sobre a EJA tomam como base para suas pesquisas as ações desenvolvidas no âmbito da educação que contribuíram para o desenvolvimento e fortalecimento da educação de adultos. Esses estudos procuram elencar os marcos legais e as políticas públicas que contribuíram para ao desenvolvimento da EJA enquanto modalidade de ensino que representa uma temática de grande relevância. Entretanto, um dos grandes desafios da EJA na

[4] XAVIER, M.E.S.P, *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990. Cap. II origem e desenvolvimento. p. 57-142.

[5] Rosenberg, Fulvia & Piza, Edith, Analfabetismo Gênero e Raça no Brasil, Revista USP, São Paulo(28) p.110-121, Dez/Fev. 95/96.

atualidade é o de conhecer e analisar o seu histórico e desenvolvimento, compreender como o resultado dessas ações a afetam e quem são os alunos que frequentam a EJA.

Analisando as literaturas, percebemos que desde meados do século XX ocorreram algumas tentativas que buscavam colocar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo das políticas públicas educacionais. Para compreender melhor essas tentativas, apresentamos a seguir um percurso demonstrativo de várias ações empreendidas visando estabelecer a EJA no contexto da educação brasileira. Essas ações, ao mesmo tempo em que contribuíram para o desenvolvimento e fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino, também causaram algumas interferências, desencadeando processos que resultaram tanto em avanços quanto em retrocessos presentes até o momento atual. Dando seguimento à discussão, tomamos como pontos para o debate a LDB 9.394/96, que teve papel relevante no fortalecimento da EJA como modalidade de ensino. Além de uma discussão sucinta sobre o Parecer 11/2000 de Jamil Cury.

A Educação de Jovens e Adultos, como dito anteriormente, constitui uma parte integrante do sistema educacional brasileiro. É uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos de uma maneira linear e na idade própria. Por isso, pode ser considerada uma modelo de educação que contribui para o desenvolvimento da cidadania num contexto permeado pela exclusão social, já que em sua maioria os jovens e adultos inseridos nessa modalidade de ensino (devido sua situação social adversa) em algum momento da vida tiveram de deixar os estudos e, por isso, não os concluíram na idade indicada para a série (DI PIERRO, 2008). Essa situação, que se constitui como um processo de exclusão tem colaborado não só para reprovação e evasão, mas também para a distorção idade/série e a consequente retenção do fluxo escolar (CURY, 2000).

1.2. Breves considerações sobre o contexto histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ter mais destaque e desenvolvimento a partir da década de 1930. Pois naquela época, o elevado grau de analfabetismo da população brasileira, somado às exigências quanto ao mercado de

trabalho (que já estava se inserindo no processo de desenvolvimento econômico capitalista com a presença da industrialização pesada), requeria mais qualificação dos profissionais. Nesse contexto, aumentaram as exigências quanto a uma população mais escolarizada[6], bem como levaram a uma preocupação maior quanto à difusão da educação. Isso contribuiu para que a popularização da educação brasileira ocorresse no sentido de preparar mão de obra minimamente qualificada, o que consequentemente resultou numa busca por mudanças no âmbito da educação (SAVIANI, 2013).

No intuito de atender essa necessidade, alguns movimentos também se organizaram em prol de popularizar a educação[7]. Dentre as iniciativas que contribuíram para que a educação no país fosse pensada com mais diligência, podemos citar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Esse movimento, liderado por alguns intelectuais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, pensava uma renovação educacional baseada em questões psicológicas, sociológicas e políticas. O documento elaborado por eles prezava pelo direito a um ensino igualitário e obrigatório (que o Estado deveria cumprir), de modo a atender todas as classes sociais, sem detrimentos e privilégios. Este documento tornou-se um marco na luta pela educação no Brasil.

Nessa mesma época, já havia uma preocupação por parte dos organismos internacionais quanto à necessidade de ampliação da escolaridade e a redução do analfabetismo em países periféricos. Assim, a partir de 1940 várias ações foram tomadas visando ao aumento da escolaridade da população, principalmente a educação de adultos, identificada como um problema no país depois do resultado do censo de 1940, que contabilizou elevado índice de analfabetismo (SAVIANI, 2013).

A Constituição de 1934 reconheceu a necessidade de abordar com mais relevância a Educação de Jovens e Adultos. E para dar um tratamento mais específico, a definiu como responsabilidade do Governo Federal; por isso, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1940 indicava a necessidade de investimentos na Educação de Adultos. Assim, foi sugerido que o desenvolvimento do ensino primário integral e gratuito deveria ser destinado também aos adultos. Ainda nessa mesma década, em 1942 o

[6] A proibição do voto dos analfabetos também foi uma forma de pressionar pela ampliação da educação e da alfabetização de adultos.

[7] Manifesto da educação Nova.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos[8] (INEP) criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, que visava inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Tais ações indicam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem em seu momento inicial uma busca pela alfabetização de adultos e, posteriormente, ganhou mais consistência enquanto ensino supletivo. O seu desenvolvimento como educação de adultos passa a ter mais relevância em virtude das políticas sociais de ampliação da educação, que tanto visava aumentar os anos de estudos da população, quanto tornar mais sólido o projeto de expansão da educação e fortalecimento da educação de adultos. Para Haddad (1997),

> A Educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos 60, com o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República (p.1).

A partir da década de 1940 o movimento em prol da educação de jovens e adultos tomou consistência de caráter internacional. E, após a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apontar as desigualdades entre países e alertar que a educação de jovens e adultos teria importante papel no desenvolvimento de países considerados atrasados, várias ações e programas de educação foram criados no sentido de atender adolescentes e adultos. Como, por exemplo, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado em 1947, que desenvolveu ensinos supletivos.

> Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional (...). O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Também em 1947 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBRAL. O Objetivo desse movimento era oferecer alfabetização em nível nacional, atendendo a maior quantidade de analfabetos no país, com autonomia em

[8] O INEP foi criado em 1938.

relação aos Estados e Municípios e também ao Ministério da Educação. A intenção de investir no MOBRAL era a de erradicar o analfabetismo no Brasil e, Segundo Di Pierro (2001):

> O MOBRAL instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pelas execuções das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como a ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo. (...) Essa iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde o final da segunda Guerra vinha propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (p.61).

Já na década de 1960, mais precisamente no ano de 1964, como apontado por Di Pierro e Haddad (2015), ocorre a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização. Este plano incorporou seriamente a proposta de educação e alfabetização desenvolvida por Paulo Freire, que defendia o uso de palavras geradoras servindo como sugestão para refletir sobre as situações sociais e o cotidiano dos jovens e adultos. Embora a ideia fosse a de disseminar esse plano por todo o Brasil, essa proposta foi interrompida pelo Golpe Militar. Seus pensadores foram duramente reprimidos, como por exemplo, Paulo Freire que foi exilado nesta época.

Em 1967 foi posto em curso o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) que, no entanto, não logrou tanto êxito, mesmo tendo recursos destinados ao projeto. Os dados apresentados pelo próprio Mobral indicavam divergências quando comparado aos dados apontados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 1976, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa situação gerou uma discussão a respeito da "produtividade" apresentada pelo Mobral, pois as divergências apontavam que havia uma superestimativa do trabalho de alfabetização (PAIVA, 2015).

Di Pierro (2001) relembra que em 1985, em decorrência de sua descredibilidade, o MOBRAL foi extinto e para dar continuidade às atividades de Educação de Adultos, na ocasião, foi criada a Fundação Educar, que apoiava as iniciativas do governo, oferecendo auxílio técnico das entidades civis e das empresas.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, através do Artigo 208 concedeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental de forma universalizada e gratuita, imputando aos poderes públicos a responsabilidade de assistir aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria (BRASIL, 2000). No entanto, restringe o caráter de ensino básico apenas para o Ensino Fundamental, o que de certo modo, põe como responsabilidade do indivíduo e da família o direito de acessar ou não a escola conforme o Artigo 205 que põe a família e a sociedade civil como entes educativos. .

Em 1990 ao mesmo tempo em que ocorre a Conferência Internacional de Educação para Todos, ocorre também a Extinção da Fundação EDUCAR. Cabe lembrar que o ano de 1990 foi declarado pelas Organizações das Nações Unidas como ano internacional da Alfabetização. Por isso, foi realizada na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que propôs uma análise da educação no mundo elencando um conjunto de desafios a serem alcançados em benefício da Educação. Por essa razão, foram estabelecidas diretrizes mundiais tanto para a Educação de Crianças, quanto para e de Jovens e Adultos. Algumas das orientações que surgiram nessa conferência tiveram impacto receptivo em países em desenvolvimento, pois estimularam algumas políticas educacionais e reformas que haviam sido prometidas na década anterior (DI PIERRO, 2001).

Em 1996 foram realizadas importantes ações e movimentos relacionados à EJA. Dentre eles: Programa Alfabetização Solidária, o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN), além de vários Fóruns de EJA criados nesse período. No mesmo ano, foram instituídos também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei 9424/96 (do qual, por meio de vetos presidenciais, a EJA foi alijada) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que colocou a EJA no patamar de modalidade de ensino, como discutiremos mais adiante (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58).

Os recursos do FUNDEF eram de natureza contábil. A proposta de criar esse fundo foi a de equilibrar as desigualdades regionais relativas à educação; dessa forma os estados menos desenvolvidos poderiam obter um complemento com os recursos da União. Essa proposta não se concretizou, pois os critérios estabelecidos para a estruturação do fundo e o baixo valor da complementação não favoreceram a redução

das disparidades entre as regiões. Vale destacar que o FUNDEF foi muito utilizado para focalizar o Ensino Fundamental, dando prioridade aos alunos com idades entre sete e quatorze anos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.67).

Já em 1997 aconteceu na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco para a EJA, pois, com foco na educação do trabalhador elencou uma série de temas em que se estabelecia preocupação com a Educação de Jovens e Adultos. Também foi concebida como um marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Além disso, estabeleceu um plano de ação para acompanhar a implementação da Declaração de Hamburgo[9] e também da Agenda para o Futuro (CONFITEA V, 1999).

Um programa também importante, desenvolvido na década de 1990, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98. Esse programa teve como objetivo promover a justiça social no campo democratizando o acesso à educação na alfabetização e escolaridade de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior (BRASIL, 2004).

Um ato importante que também contribuiu para a EJA ocorreu no ano 2000, quando, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – Câmara de Educação Básica CEB/CNE 01/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001), também colaborou para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. A proposta deste plano foi a de que num período de 10 anos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos de educacionais, com estratégias específicas, abrangendo toda a educação, inclusive a de jovens e adultos. Cabe ressaltar que esse plano dedicou 26

[9] A Declaração de Hamburgo: foi a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos", realizada na reunidos na cidade de Hamburgo. A conferencia reafirmou a educação de adultos como um direito chave para o século e para a sociedade. Essa declaração tomou como objetivo oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas.

metas à EJA, dentre elas: a alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos num período de 5 anos e erradicação do analfabetismo até o final da década de 2000, além da oferta de cursos básicos e formação profissional (MACHADO, 2009, p.22).

Para Machado (2009), a elaboração do Programa Recomeço pelo FNDE surgiu como resultado das pressões que o governo sofria pela retirada da EJA do FUNDEF, situação que causou alguns problemas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos em vários estados brasileiros. Esse Programa foi denominado como Programa Supletivo, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Consistia na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros para governos estaduais e municipais para ampliar oferta de vagas na educação fundamental (BRASIL, 2001).

A década de 2000 inaugurou uma nova fase da educação no Brasil. Se por um lado o que ocorreu foi à manutenção de alguns programas, por outro, foram tomadas algumas ações que contribuíram para o fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino. Foram criados não apenas programas, mas também secretarias e entidades que trouxeram a sua contribuição para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 2009).

Em 2003 deu-se início ao Programa Brasil Alfabetizado, que segundo o MEC, teve como objetivo superar o analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, além de adultos e idosos e também contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

Com objetivo de contribuir com a formulação de Políticas Públicas e sociais visando à redução das desigualdades educacionais, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[10]. Essa secretaria colaborou para a criação do Departamento de EJA (antes Coordenação na Secretaria de Ensino Fundamental) e estimulou a criação de coordenações de EJA nos estados e municípios, através do Decreto 5.154 de 23/07/2004. Outra contribuição dessa secretaria foi que ela possibilitou a aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional.

[10] A Secad foi composta por quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional, Departamento de Avaliações e Informações Educacionais.

No ano de 2005 foi criado o Programa Fazendo Escola (Res. FNDE 25 de 16/06/2005) que consiste na transferência de recursos financeiros aos governos estaduais e municipais para ampliação da oferta de vagas na EJA Ensino Fundamental. Também foi criado o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens, o ProJovem, Lei nº 11.129 (BRASIL, 2005) sendo a partir de 2008 desenvolvido nas modalidades: ProJovem Adolescentes (Serviço Socioeducativo); ProJovem Urbano; ProJovem Campo Saberes da Terra e ProJovem Trabalhador.

Ainda em 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, denominado PROEJA (Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005). Em 2006 esse programa passou por uma modificação, sendo substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes e ampliou a abrangência do decreto anterior com, por exemplo, a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

Em 2006 também foi criado Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Portaria nº 44, em 2005, e da Portaria nº 93, de 07 de julho 2006, retomou a nomenclatura do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o regulamentou.

1.3. O Fundef, o Fundeb e a importância da LDB 9394/1996 para o fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)[11] foi criado em 2006. Ao ser incluída nesse fundo, a EJA ganha nova posição dentro das políticas públicas para a educação no país. Nesse mesmo ano também foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (PROEJA).

[11] Emenda Constitucional 53 de 19/12/2006.

No ano de 2007, em contribuição à EJA, foi criada Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos[12]. O objetivo dessa agenda, além de firmar um pacto social, foi também o de estabelecer uma agenda de compromissos em que cada Estado procurasse estabelecer metas para o ano em relação à Educação de Jovens e Adultos.

A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) realizada em 2008 constituiu-se como uma proposta de construção de um sistema articulado de educação com a participação da sociedade civil, professores, gestores e pais; e a semana de EJA: Compromisso de Todos pela Educação de Jovens e Adultos (Promovida pela SECAD, realizada em Natal, entre os dias 08 e 13 de dezembro de 2008, na qual colaborou na discussão sobre as Agendas Territoriais).

Depois do CONEB, duas outras conferências somaram forças e apontaram mudanças no âmbito da EJA. Foram elas: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em 2009, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. Essas conferências trouxeram importantes discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2010 também somaram para a EJA: o Programa Nacional do Livro de Didático para EJA (PNLD/EJA) e a Resolução CNE nº 2 (19 de maio de 2010) que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Ainda em 2010 foi estabelecida uma Resolução (n° 3 de 15 de junho de 2010) que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nessa resolução, foi estabelecida a duração dos cursos e a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, assim como, a idade mínima para certificação nos exames de EJA. Abriu-se espaço também para uma disposição sobre a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Em 2011 começam as discussões para o Plano Nacional de Educação, denominado PNE 2011 – 2021, gerando intenso debate de 2011 até 2014. Dentre os objetivos contidos nesse Plano no que se refere à EJA, foram elencados temas como: a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades sociais, melhoria na

[12] Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no DOU nº 241, de 17 de dezembro de 2007.

qualidade do ensino, formação para o trabalho, valorização dos profissionais da educação, entre outros.

Em 2014 aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que teve um caráter deliberativo e com base em um conjunto de propostas buscou subsidiar a efetivação do Plano Nacional de Educação através dos Estados, municípios e o Distrito Federal. O intuito foi o de construir um sistema Nacional de Educação que abrangesse a participação popular. Depois de uma intensa discussão, ocorreu a aprovação do PNE 2014-2024, que determinou diretrizes e metas para a política educacional dos próximos dez anos, com um espaço garantido para a EJA dentro desse plano.

Considerando estas ações e iniciativas elencadas acima, o que se percebe, no entanto, é que EJA é uma concepção de educação que está sempre sofrendo mudanças e, desde o meado do século XX, vem sofrendo tentativas de ser colocada e fortalecida no campo das políticas públicas educacionais. E, ainda que na década de 1940 tenha sido exposta no Brasil a necessidade de ofertar educação para pessoas adultas, foi somente na década de 1980 que a EJA ganhou prioridade enquanto um modo de escolarização, pois de acordo com Beisiegel (1996) foi a Constituição de 1988 que colocou e EJA no mesmo patamar de prioridades que a educação infantil, entretanto, o foco ainda foi a redução do analfabetismo. Mas a partir de 1988 essa modalidade de ensino passou a ter mais visibilidade dentro do sistema educacional brasileiro. Com a LDB 1996, a EJA ganhou destaque e passou existir enquanto modalidade de ensino (BRASIL, 2000).

Para Haddad (2000), na constituição de 1988 por meio do Artigo 208, como dito anteriormente, ocorreu primeira iniciativa na história da educação brasileira de conceder aos jovens e adultos o direito a educação fundamental de forma universal e gratuita, imputando aos poderes públicos à responsabilidade de assistir àqueles que não tiveram acesso à educação na infância. O Artigo 50 trata das Disposições conferidas. Foi proposto um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Segundo Di Pierro (2001), apesar das garantias constitucionais da década de 1980, como por exemplo, o fim do Regime Militar e a nova constituição, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 propondo a ampliação no atendimento e sustentação frente aos desafios que se colocavam. No entanto, a realidade foi outra, pois com o fechamento da Fundação Educar, o MEC lançou um

programa denominado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania que tinha o objetivo de alfabetizar crianças, jovens e adultos através de comissões com participação de órgãos Governamentais e não governamentais. Essas comissões também foram extintas um ano após o seu início.

Apesar da Constituição de 1988 reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um direito, foi somente a partir da segunda metade da década de 1990 que a EJA foi fortalecida e conquistou o status modalidade de ensino. E a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) teve grande participação neste fortalecimento.

Com a Nova LDB (9394/96) a EJA passa a tomar forma enquanto modalidade de Ensino. Portanto, para Haddad (1997) essa lei (9496/1996) procurou garantir uma concepção de Educação de Jovens e Adultos diferente da que estava em curso no Brasil, pois, além de superar a ideia de ensino supletivo (termo resultante da reforma do ensino de 1971, que deu essa feição à escolarização de jovens e adultos), procurava dar um tratamento próprio ao público de EJA, buscando vincular a educação ao mundo do trabalho. Uma maneira de compreender que os alunos da EJA trazem uma experiência de vida peculiar, em que no mesmo período da vida aliam trabalho e formação, ou seja, congregam duas tarefas que os diferenciam dos alunos (crianças e adolescentes) que frequentam o ensino regular.

Considerando a exposição de Haddad (1997) a modificação que ocorreu na LDB em relação à Educação de Jovens e Adultos destacou a significativa presença de trabalhadores nesse segmento de ensino. Mas, apesar disso, a situação de trabalho não se tornou o eixo norteador da EJA, pois essa modalidade de ensino continuou a repetir o modelo pedagógico educacional oferecido no ensino fundamental e médio.

Vale destacar que essa mesma lei tornou facultativa de frequência escolar de jovens e adultos. Como consequência, essa mudança deu margem para que os poderes públicos se sentissem desobrigados a oferecer Ensino Fundamental e gratuito para esse grupo etário (HADDAD, 2000).

Mas, se por um lado a LDB 96/96 1996 deu maior suporte à EJA, por outro, ela retirou a obrigatoriedade de oferta desse modelo de ensino por parte do Estado. Além disso, desconsiderou parte do Ensino Fundamental e diminuiu a idade de ingresso para essa modalidade de ensino. Para Haddad e Di Pierro (2000a), essa decisão colocou a

EJA na margem do sistema educacional e, de certo modo, contribuiu para que tomasse forma de aceleração ou correção do fluxo escolar. Situação que tem colaborado para a identificação ou aproximação dessa modalidade com os ensinos supletivos e as formas de aceleração do ensino regular.

Para Di Pierro (2001), essa medida é tomada cada vez mais nos estabelecimentos de ensino de estados e municípios no intuito de realizar a correção do fluxo escolar. Situação que tem sido recorrente nessa modalidade de ensino até o momento atual e também colaboram para driblar o Fundef e confundir estatísticas educacionais. Para Di Pierro:

> Esse processo de deslegitimação da educação de Jovens e Adultos no conjunto das políticas educacionais que não foi um fenômeno apenas nacional; resultou de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do Globo (p.68).

A autora também afirma que em relação à EJA, as reformas que ocorreram na década de 1990, submetidas às demandas neoliberais de reforma do Estado, colocaram essa modalidade de ensino numa posição marginal diante das políticas educacionais praticadas na época (DI PIERRO, 2005).

Apesar disso, a LDB 9394/1996 ficou caracterizada como a mais democrática e progressista das leis de diretrizes e bases, pois suas resoluções asseguraram o direito de existência da EJA enquanto modalidade de ensino. Estabeleceu no capítulo II, seção V, artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos, no qual indica que essa modalidade será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade apropriada. Essa determinação da EJA, ao mesmo tempo em que elucida o potencial de educação inclusiva, também demonstra o caráter compensatório que essa modalidade de ensino apresenta (MACHADO, 2009).

Somadas à nova LDB 9394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), o CNE e o parecer de Jamil Cury no ano 2000 (11/2000) foram ações que também contribuíram para o fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino. O PNE propôs alguns objetivos para EJA, como por exemplo: prioridade na alfabetização, associação do

Ensino Fundamental de jovens e de adultos à educação profissional e as parcerias entre o governo e a sociedade civil (BRASIL, 2000).

No PNE uma das metas estabelecida para a EJA previu que essa modalidade de ensino deveria ser incluída nas formas de financiamento da Educação Básica, situação que não ocorreu, pois durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, os alunos matriculados na EJA, mediante o veto do presidente, foram retirados dos cálculos para o repasse de verbas do Fundef[13].

Já o Parecer 11/2000 apontou uma nova concepção da EJA no debate sobre a educação de adultos. Ao indicar uma Diretriz Curricular para essa modalidade de ensino, atribui à EJA função de inclusão educacional. A ideia foi a de utilizar a EJA como modo de reparar a educação de alunos que não puderam dar continuidade aos estudos na idade indicada para a série. (BRASIL, 2000).

Nesse parecer a EJA tem três funções: reparar, equalizar e qualificar. A função reparadora consiste em reconhecer como um direito civil o acesso e permanência a uma escola de qualidade para pessoas que tiveram seu percurso escolar interrompido e não puderam dar continuidade aos estudos, sendo abarcados pelo insucesso escolar: situação recorrente nas classes populares (BRASIL, 2000).

Com o objetivo de buscar a igualdade, bem como de oferecer possibilidade de desenvolvimento às pessoas de todas as idades, a função equalizadora da EJA visa oferecer novas oportunidades, proporcionando mais direito aos jovens e adultos. Além disso, tem a função de incentivar os jovens e aos adultos a buscar conhecimento e a desenvolver capacidades que lhes atribuam novas técnicas de trabalho e a inserção na cultura.

Além disso, através do acesso à educação seria possível uma melhor inserção profissional e uma melhoria na qualidade de vida. O parecer 11/2000 explicita que:

> A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para

[13] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

> estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000 p.9).

A Função qualificadora tem como tarefa propiciar aos alunos da EJA a atualização de conhecimento permanente. No Parecer, essa função é entendida como o sentido próprio da EJA, ou seja, se baseia numa educação que consente o desenvolvimento potencial do aluno, entendendo que esse desenvolvimento pode ser oferecido tanto no currículo escolar quanto fora dele (não escolar). Além disso, prevê o a atualização e aprendizagem contínua ao longo da vida (FÁVERO, 2011).

Demais ações desenvolvidas no âmbito da educação também trouxeram importantes contribuições para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. Essas ações e projetos tornaram-se marcos dessa modalidade, como os já citados parecer 11/2000 e o PNE. Mas para além dessas ações, outras também se destacaram e se tornaram relevantes, como, por exemplo: a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA); o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, com 26 metas dedicadas à EJA; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Emenda Constitucional 53 de 19/12/2006), como o Decreto 5840 de 13/07/2006 que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA.

Apesar de todos esses projetos e ações, algumas estratégias utilizadas no âmbito educacional têm trazido preocupações nos domínios da EJA na atualidade. Essas estratégias têm colaborado para que essa modalidade de ensino desenvolva um caráter de educação compensatória e de estratégias diferenciadas de educação, como por exemplo, a de correção do fluxo escolar. Isso evidencia a EJA como uma modalidade de educação que possui certa flexibilidade dentro do sistema de ensino, o que permite uma aproximação ou a utilização da EJA como forma de aceleração ou correção do fluxo escolar (DI PIERRO, 2000, pp. 113-114).

1.4. A correção do Fluxo escolar na EJA

Fundamentada na ideia de que existe uma idade própria para a escolarização dos alunos, a correção do fluxo escolar se apresenta como uma forma de corrigir a

disparidade entre série e idade de alunos que não conseguiram manter uma escolarização linear.

O atraso na escolarização e a disparidade entre idade e série têm sido preocupações serem consideradas nas políticas educacionais. Por isso, o desenvolvimento de alguns programas no âmbito escolar ocorreu na intenção de resolver o problema da disparidade e promover um sistema de ensino fundamental de qualidade com o uso da correção do fluxo escolar.

A correção do fluxo escolar consiste num método de escolarização de atendimento a alunos que, devido ao insucesso escolar resultante dos processos de abandono, repetência e evasão da escola, se encontram em séries incompatíveis com a idade, tendo como consequência a disparidade entre idade e série de dois anos ou mais. Apesar de recorrente, tal situação ainda não foi solucionada.

No Brasil, a partir de 1995, foram desenvolvidos alguns programas com intuito de realizar a correção do fluxo escolar. Dentre eles, o programa de aceleração da aprendizagem Acelera Brasil (PAB) de 1997, que buscava corrigir a disparidade entre o fluxo de alunos do Ensino Fundamental com atraso escolar de dois anos ou mais. Esses programas ficaram conhecidos como medidas compensatórias e de focalização.

Miguel Arroio ao fazer uma discussão sobre ao sucesso ou o fracasso escolar aponta que essas medidas, tomadas para realização da correção do fluxo escolar, procuram resolver um problema estrutural da educação, que também é resultante da organização social, com medidas pontuais. Para Arroio (2000):

> Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos (p.34).

A redução da idade mínima para a entrada na EJA também tem surtido o efeito de uma política de correção de fluxo, pois essa medida teve como consequência o ingresso de um contingente elevado de alunos mais novos nas turmas de EJA, contribuindo não só para o aumento do contingente de alunado, mas também para que o Estado se sentisse desobrigado de ofertar um ensino universal de qualidade. Além disso, utilizaram o formato seriada como é ofertado os ensinos fundamental e médio de como

métodos de correção do fluxo do sistema escolar o que de certo modo caracteriza a EJA como uma modalidade de suplência.

1.5. A EJA na cidade do Rio de Janeiro

Na cidade do Rio de Janeiro, a EJA é oferecida pelas três esferas de poder - Federal, Estadual, Municipal- e também nos estabelecimentos de ensino particular. Vale destacar que essa modalidade de ensino tem sido ofertada predominantemente no horário noturno, o que configura como uma modalidade que atende a jovens e adultos trabalhadores. Outro destaque importante: embora haja a necessidade e a importância da oferta, na maioria das vezes essa forma de escolarização tem recebido um tratamento precarizada. Conforme apresentado por Ventura (2016):

> Vemos, na prática, a Educação de Jovens e Adultos sendo oferecida majoritariamente no turno da noite, com cursos marcados pela aceleração de conteúdos, pela escassez de materiais didáticos, pela rotatividade de professores (prevalece a forma de dupla regência ou a contratação temporária), geralmente não formados para essa área (Revista Cátedra Digital).

Na esfera federal, a EJA é ofertada em turmas integrantes do Proeja nos Institutos Federais (IF) e no Colégio Pedro II em turmas regulares e na modalidade Proeja. Na esfera estadual a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) até o ano de 2010 possuía 1.646 escolas distribuídas por todo o Estado. Dessas, 670 ofertavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Enquanto 614 ofereciam cursos presenciais, 56 delas ofertavam os cursos semipresenciais, oferecidos nos Centros de Estudos Supletivos (CES). Além disso, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) tornou-se outro instrumento de avaliação certificador com objetivo de atender jovens e adultos.

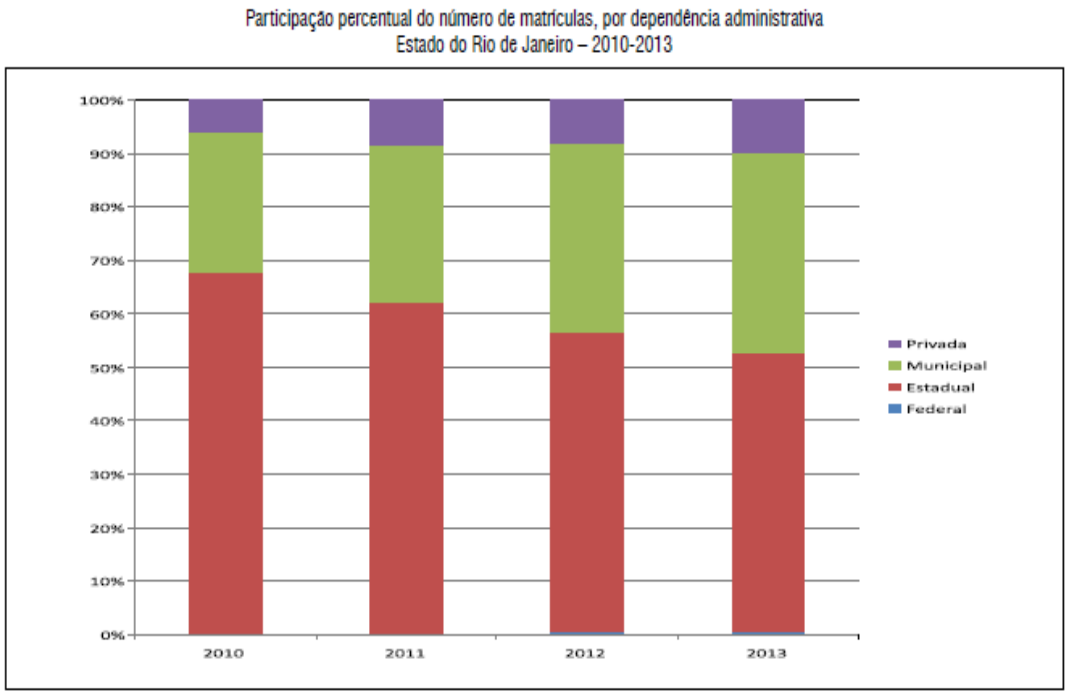
Observando dados da base do Censo Escolar[14] do ano de 2013, o mesmo ano em que foi realizado o Survey, utilizado neste estudo, no Estado do Rio de Janeiro foram realizadas mais de 55 mil matrículas na EJA de Ensino Médio. Nesse mesmo ano, no Ensino Fundamental foram realizadas mais de 16 mil matrículas. Quanto à cidade do

[14] Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Rio de Janeiro, mais de 18 mil alunos foram matriculados na EJA de Ensino Médio e mais de 3 mil na EJA de Ensino Fundamental.

A secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro também oferece a EJA, mas seu foco são as séries do Ensino Fundamental. Por isso, quando observamos os dados do censo escolar do ano de 2013 feito pelo INEP, a maior quantidade de vagas ofertadas para o Ensino Fundamental é realizada na esfera municipal. De acordo com os dados, só no ano de 2013, mais de 25 mil alunos foram matriculados nessa modalidade de ensino pela secretaria municipal de educação[15]. Apresentamos a seguir uma imagem com o percentual de matrículas na EJA entre os anos 2010- 2013, no Estado do Rio de Janeiro.

Imagem 1: Percentual do número de matrículas por dependência administrativa no Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: INEP, Censo Escolar.

Considerando os dados do Censo escolar para o Ensino Médio, etapa da educação básica, tal qual situamos neste estudo, percebemos que a EJA nesse segmento apresenta uma variação no percentual e no perfil de alunos de acordo com as regiões da cidade. Essas diferenças podem ser notadas tanto no perfil econômico quanto no índice de desenvolvimento de cada região.

[15] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos. Acesso em 15 de março 2017.

1.6. Fechamento de escolas com oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro.

O estudo realizado pelo CEPERJ em 2014, tendo como referência o ano de 2013, que apresenta dados sobre o perfil sociodemográfico do público servido pela EJA e a demanda por essa modalidade de ensino no Estado, mostrou a redução progressiva do número de matriculas nas turmas da EJA entre os anos de 2010 e 2013.

Considerando que os maiores percentuais de alunos da EJA estudam na rede estadual de Ensino, cabe destacar que, a partir do ano de 2015, conforme apontado por pesquisas e também denunciado pelo Fórum EJA/RJ[16], vem ocorrendo o fechamento de escolas que oferecem esta modalidade de ensino no estado do Rio de Janeiro. Dados levantados pelo CEPERJ[17] e também pelo MEC mostram que desde 2007 vem se reduzindo o número de matriculas na EJA. Todavia há indagações sobre se essa redução tem ocorrido devido ao processo de expansão da educação, principalmente do Ensino Fundamental, ou por causa das medidas políticas de redução de investimentos na área da educação por parte do governo do Estado. Cabe ressaltar que o fechamento das turmas da EJA tem acontecido em vários Estado do País. No Rio de Janeiro, o impacto tem sido mais intenso na Região Metropolitana, pois é a região que possui maior número de matriculados (CEPERJ, 2014).

O fechamento das escolas que oferecem a EJA revela o caráter de marginalização imposta a essa modalidade de ensino por parte dos governos. A marginalidade pode ser conferida no resultado dessa ação, pois seu reflexo recai sobre um grupo de jovens e adultos que já vivenciaram os processos de exclusão da escola, ou por serem impedidos de participar de uma escola que durante muito tempo foi oferecida apenas para crianças e adolescentes, ou por marcadores recorrentes como a ingresso e reingresso na escola, repetência, e precoce entrada no mundo do trabalho.

Tal ação revela que embora a EJA tenha se firmado enquanto uma modalidade de ensino ainda na década de 1990, vinte anos depois ainda é preciso resistir e buscar fortalecimento para que essa modalidade saia da franja do sistema educacional. O que se

[16] O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA/RJ) é um espaço plural e aberto de discussão e formação de pessoas interessadas na EJA. Sua criação, em 1996, e sua permanência ao longo desses 21 anos estão vinculadas à luta pela garantia do direito à EJA.

[17] BOLETIM CEPERJ

percebe, no entanto, é que a EJA é sempre a primeira a ser impactada com os cortes de investimentos no âmbito da educação. Por isso, precisamos reconhecer que esta modalidade de ensino, assim como o processo educacional do Brasil passou por várias fases, recebeu vários nomes e foi política em vários governos. Porém, no cenário atual ainda passa por situações delicadas quanto a sua existência e qualidade.

Conhecer a história da educação no Brasil nos permitiu perceber: que mesmo com a ampliação da educação elementar e uma série de programas e projetos para a educação de jovens e adultos, ainda temos no Brasil um número considerável de analfabetos e um grupo que encontra dificuldades para concluir as etapas do Ensino Básico. E, pelo exposto, compreendemos que tanto as intervenções políticas, (ditadura, falta de verba, interferência orçamentária por instituições internacionais etc.) quanto a necessidade de se adequar às demandas capitalistas inseridas no mundo do trabalho tiveram grande impacto nos processos educacionais, tanto na sua evolução quanto na sua retração como percebemos na EJA.

Ao reconhecer como se deu o processo de implantação das políticas de Educação no Brasil, pensando principalmente na educação de Jovens e Adultos, compreendemos ser importante o desenvolvimento de políticas públicas que contemplem as necessidades educacionais do momento atual, como a de que trabalho e escola sejam espaços de complementação e não, de disputa ou de divergência, em que se tem um período da vida destinado a apenas estudar e outro a trabalhar como aponta Di Pierro, (2005). Por fim, um sistema escolar que compreenda e desenvolva a educação de jovens e adultos como um sistema de escolarização.

Considerando a EJA como uma modalidade de Ensino que atende a alunos trabalhadores, em especial os dos locais mais pobres, apresentamos no próximo capítulo uma caracterização da Zona Oeste da cidade abordando-a como lugar de vivencia dos jovens e não jovens que responderam ao Survey do qual foram extraídos dados para realizar parte deste estudo.

Capítulo 2 – Caracterização da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro

Trazemos neste tópico uma breve caracterização da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no intuito de fazer um estudo de caso deste território, destacando-a como região pouco estudada no âmbito da educação. Temos como propósito para esta caracterização um estudo do território como lugar de vivência. À vista disso, indicamos que aqui, território, não se enquadra como categoria de análise, mas como questão de reflexão, ou seja, sobre o lugar de onde falam os sujeitos da pesquisa. A posição que esse lugar ocupa na cidade e, consequentemente, o que significa socialmente e espacialmente ser estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para dar conta da caracterização consideramos importante situar a zona oeste enquanto território. Entretanto, para situar o debate apresentamos uma abordagem sobre o conceito de território e a abordagem desta temática neste estudo.

Em seguida, traçamos uma abordagem sobre o desenvolvimento territorial da Zona Oeste. Nessa abordagem, a interpretação sobre o desenvolvimento da Zona Oeste, realizados por Luciana do Lago e Luiz Cesar Queiroz Ribeiro, traz elementos importantes que contribuem com o debate de território referente aos aspectos físicos, econômicos e sociais da referida Zona Oeste. Também elencamos dados socioeconômicos do IPP (Instituto Pereira Passos) e do site Geo Rio.

2.1. A abordagem de Território e Região nesta pesquisa

Território e região são dois conceitos da geografia que usaremos neste estudo. Cabe ressaltar que o território tem sido objeto de estudos não apenas desta disciplina (que o tem como um dos seus conceitos-chave para o estudo da sociedade e da natureza dentre outros), mas também de vários campos da ciência que visam interpretar fenômenos sociais, econômicos e culturais a partir de seu uso.

São vários os autores e geógrafos que teorizaram sobre território e, apesar de alguns deles corroborarem quanto ao sentido que dão à palavra, existem distintas interpretações para este conceito e /ou elemento, pois cada um compreende o território ao seu modo, segundo sua característica política e seu campo de conhecimento.

A compreensão de território aqui não é pautada pela relação de espaço vital tal qual apontado por Ratzel, nem mesmo pela interpretação de Rafesttin, que dentre as abordagens, entende o território como uma relação de poder ou de disputa (HAESBAERT, 1999). Procuramos compreender o território na sua dinâmica de vivência, cultura, pertencimento, ou seja, com um olhar de territorialidade. Embora a questão econômica não seja o fator determinante na interpretação do território, entendemos como importante também para a compreensão deste estudo uma caracterização socioeconômica do território em análise. Neste caso, a interpretação visa a um sentido mais de vivência, que relaciona a realidade dos alunos da EJA Ensino Médio e o modo como o território interfere (ou não) em suas vidas.

Assim como território, o conceito de região também recebe distintas interpretações (CORREA, 2000). Dentre elas, há aquela em que região é compreendida como um caráter político de delimitação geográfica. Outra interpretação dada à região se volta para a diferenciação de áreas. Região também pode ser entendida no sentido de região natural, tal qual os lugares apresentam as mesmas características físicas com traços de uma mesma biodiversidade, combinando clima, vegetação, relevo etc. (CORREA, 2000). Em contrapartida, para Hasbaert (1999), região pode ser percebida no sentido de ligação entre questões políticas, econômicas e culturais.

Neste estudo, o conceito de região será trabalhado como sentido político de divisão territorial e de organização de um território, aproximando-se mais da interpretação de Herbertson (1995). Além dessa interpretação, também consideramos os aspectos políticos, culturais e econômicos da região estudada, que é a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Salientamos, porém, que não trabalharemos neste estudo com os conceitos que derivam de território**, como territorialidade e desterritorialização.**

2.2. Território: compreensão do conceito

Ainda que a proposta não seja a de teorizar sobre o território enquanto categoria de análise, algumas considerações tornam-se relevantes para a compreensão sobre este conceito. Os estudos sobre território realizado por geógrafos como: Rafestin, Milton Santos, Antonio Carlos Robert de Moraes, Robert Sacquet e Rogério Haesbaert

apresentam importantes discussões sobre o conceito. Embora consideremos a relevância das discussões elaboradas pelos geógrafos citados, neste estudo em específico, nos fixaremos nas interpretações de território desenvolvidas por Milton Santos e Rogério Haesbaert. Apresentamos também uma pequena exposição do conceito de território a partir de Raffestin, uma interpretação que tem sido usual no âmbito dos estudos geográficos[18].

Embora apresente nomenclatura única, a partir destes autores, o conceito território tem tido ricas interpretações, principalmente por ser entendido como um elemento geográfico de sentidos múltiplos. Vale destacar que pensar território vai além de um simples referencial de demarcação física a respeito de um determinado lugar. Porém, ressalta-se que dois tipos de ideias prevalecem nas análises sobre território: uma mais funcional e outra mais simbólica (HAESBAERT, 2007).

Milton Santos foi um geógrafo que durante bom tempo dedicou seus estudos à regionalização e urbanização brasileira. Somente a partir da década de 1980 se inclinou em pesquisar acerca do conceito território. Nos estudos realizados por ele, trouxe contribuições que têm enriquecido as análises sobre as questões territoriais, principalmente aquelas que se referem ao desenvolvimento territorial (MORAES, 2013).

Ao fazer uma análise do território enquanto categoria ou elemento geográfico, Milton Santos utilizou tanto as questões culturais quanto as econômicas para entender que tipo de impacto o território pode causar na vida de um cidadão. Para o autor, a localização e a infraestrutura precarizada de um território podem contribuir tanto para o aumento da pobreza, quanto para o entrave na ascensão social de algumas famílias. No entanto, afirma que a pobreza gerada pelo mercado de trabalho e pela diferença entre classes sociais se sobrepõe à gerada pelo território (SANTOS, 1998).

Ao relacionar pobreza e território, entende que a questão territorial está relacionada à determinação de lugares para os pobres e lugares para as classes mais abastadas. Isto porque alguns territórios recebem infraestrutura precárias (de saneamento básico, transporte e cultura) e os bens sociais são disponibilizados de forma mercantil, em que a população mais pobre tem de pagar pelos serviços que deveriam ser

[18] O território como uma relação de poder.

oferecidos gratuitamente. Para Santos, "num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem" (2014, p.144). Essa interpretação do geógrafo Milton Santos (2014) reflete a realidade da Zona Oeste carioca, como veremos nos tópicos a seguir e nos dados utilizados neste estudo.

Dentre as interpretações desenvolvidas por Rafestin, que faz uma análise do caráter político do território, sendo este entendido como aquele que resulta de uma relação de poder, em que há uma disputa por atores sociais por determinado território. Nessa compreensão, o território também é uma produção que resulta do espaço, no entanto, não deve ser compreendido como o espaço em si (RAFESTIN, 1993, p.144). O autor também desenvolve a concepção política do território enquanto delimitação **geográfica.** Nessa interpretação, as estruturas dos territórios são demarcadas por limites, que são estabelecidos por atores sociais. Esses limites expressam relações de poder.

O conceito de território desenvolvido por Rogério Haesbaert resulta em importantes análises e compreensão não só sobre o conceito, mas, sobretudo das diferentes formas que ele pode ser interpretado. Sem desmerecer a discussão filosófica que este autor estabelece a respeito do tema, e as abordagens sobre territorialidade e desterritorialização, uma importante característica do debate por ele apresentado é uma discussão de território pautada nas questões socioespaciais (HAESBAERT, 2007). Neste sentido, as análises sobre passado e presente contribuem para uma importante interpretação do território em momento atual. Como identificamos na seguinte exposição:

> Mais importante, portanto, do que esta caracterização problemática, porque genérica e aparentemente dicotômica, é perceber a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico - inclusive, como já ressaltamos, dentro das diversas fases do capitalismo. Os objetivos dos processos de territorialização, ou seja, de dominação e/ou de apropriação do espaço, variam muito ao longo do tempo e dos espaços. Assim, grande parte das sociedades tradicionais conjugava a construção material ("funcional") do território como abrigo e base de "recursos" com uma profunda identificação que recheava o espaço de referentes simbólicos fundamentais à manutenção de sua cultura (HAESBAERT, 2007, p.28).

Aqui a concepção de território pode ser identificada numa diversidade de interpretações: na relação jurídico-política, nos sentidos simbólicos, assim como nos aspectos de identidade e pertencimento, que agregam questões subjetivas tanto no sentido de desenvolvimento do território, quanto no de pertencimento e apropriação (HAESBAERT, 2007).

A concepção de identidade e pertencimento apresentada pelo autor procura compreender as questões em que o território aparece de maneira mais presente e com mais influência sobre a vida das pessoas. Numa interpretação mais empírica, e colocando a Zona Oeste no centro do debate, contribui para entendermos como é ser um morador deste território, e de que maneira as dinâmicas territoriais implicam no cotidiano e na vivência das pessoas. São os sentidos de pertencimento, que, neste estudo, podem ser observados na relação do território com os alunos jovens e não jovens da EJA ensino médio na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Indo um pouco além, este estudo gera ainda a indagação se o espaço do território Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no quesito distância e redes (transporte, comunicação etc.), interferem ou influenciam na vivência das pessoas que habitam essa região. Fica então uma questão: qual é o impacto deste território na vida e no cotidiano dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro?

2.3. Zona Oeste: um lugar afastado e periférico da cidade do Rio de Janeiro

Além de se destacar por sua beleza natural, a cidade do Rio de Janeiro se caracteriza também pelo modo diferenciado de organização territorial. Apesar de se tratar de uma região metropolitana, que se distingue pela presença de maior infraestrutura urbana, com elevada quantidade de equipamentos de cultura e acessos à rede de transporte e educação, sua organização territorial não aconteceu de forma homogênea em termos de infraestrutura social igualitária para todas as regiões. Pelo contrário, sistematizou-se apresentando dicotomia, seletividades entre lugares e estratificação social. Essa forma de organização pode ser compreendida a partir do

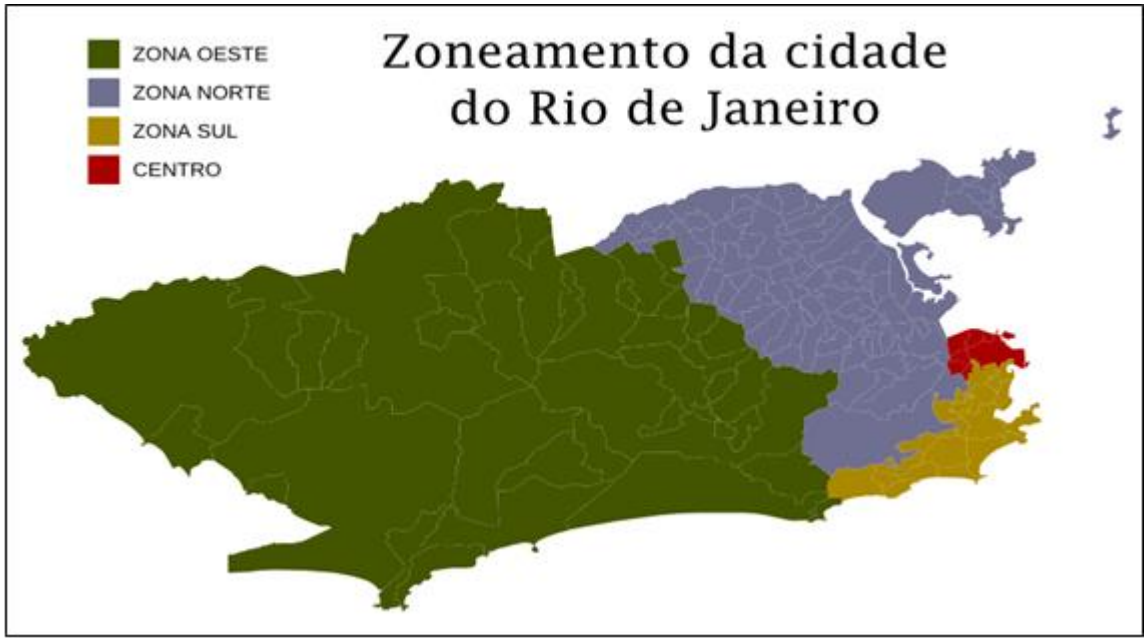
modelo centro periferia[19], que consiste em um núcleo urbano bem desenvolvido nos aspectos econômico e social, e seu entorno composto por bairros que apresentam precária infraestrutura, destoando do padrão de urbanização verificado em regiões não periféricas (RIBEIRO, 2011; 2015). Tal situação reproduz a diferença entre as regiões da cidade.

Divididas como Zonas Norte, Sul, Centro e Oeste é possível perceber a diferença entre as regiões quando comparamos o índice de investimento em infraestrutura e a diferença entre as classes sociais que ocupam cada região. No caso da Zona Oeste, os dados elencados no terceiro capítulo confirmam essa diferença.

A partir das comparações e também através da análise de dados, percebemos que a Zona Oeste é o lugar em que mais se sobressai essa desigualdade. Composta por diversos e diferentes territórios, a disparidade pode ser destacada tanto pela fisionomia da estrutura urbana, quanto pela diferença social distribuída em seus 41 bairros e 10 regiões administrativas. Como exemplo, podemos citar Campo Grande, Santa Cruz, Barra da Tijuca, Paciência, Realengo, Magalhães Bastos, Barra de Guaratiba, Jacarepaguá (que engloba vários bairros), entre outros. Na intenção de entender o que diferencia esta região das demais, aprofundaremos essa questão mais adiante. Entretanto, trazemos abaixo, na imagem 1, a divisão territorial da cidade do Rio de Janeiro por zonas e, em seguida, apresentamos a Zona Oeste.

[19] Periferização está relacionada com a sua ocupação urbana via loteamentos de autoconstrução e sua integração socioespacial com a cidade do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal. (SOARES, 1962, p. 182).

Imagem 2 - Divisão territorial da cidade do Rio de Janeiro (por zonas)



Fonte: Google. Extraído em 15/01/2017.

2.3.1. Formação da Zona Oeste

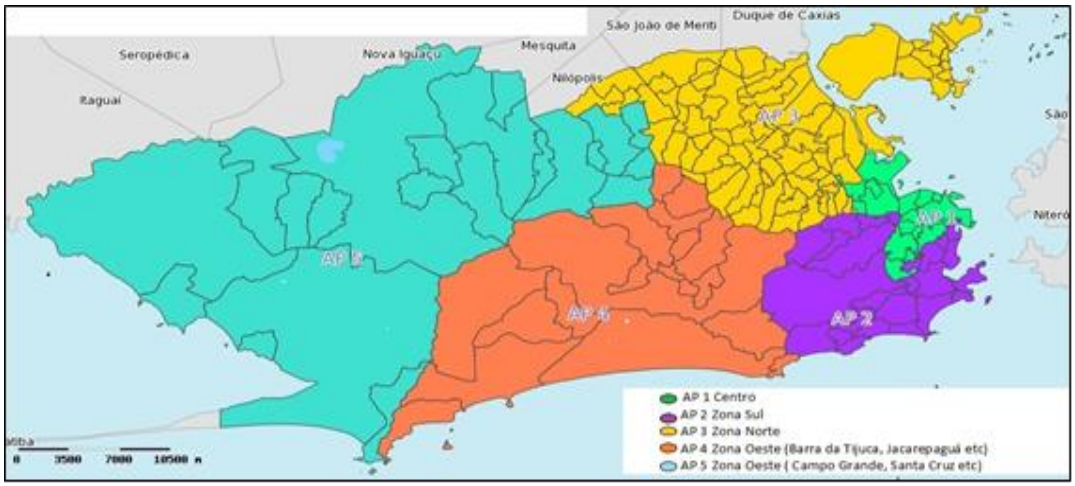
A Zona Oeste é formada por bairros[20] com histórico de ocupação desde o período colonial[21] e que a partir do início do século XX vem se desenvolvendo por conta do crescimento econômico da cidade do Rio de janeiro. Bairros da Zona Oeste, como Campo Grande, Realengo, Santa Cruz e Bangu, são territórios que têm sua origem no período colonial, mas que foram se destacando a partir da instalação das linhas de trens, do desenvolvimento da indústria e do crescente comércio (ABREU, 2010). Apesar de serem antigos, esses bairros não atingiram o nível de desenvolvimento socioeconômico verificado em outros bairros que pertencem a outras regiões da cidade, nem mesmo de alguns situados dentro da própria Zona Oeste, como é o caso da Barra da Tijuca, que passou a ser territorializada a partir da década de 1970.

[20] Estas localidades eram denominadas freguesias. O termo "bairros" passou a ser usado a partir do início do século XX, pois o que denominamos bairros, no passado eram lugares conhecidos como freguesias.

[21] Alguns bairros têm histórico de desenvolvimento desde o período colonial. O Bairro de Santa Cruz, fundado a partir da sesmaria criada em 30 de dezembro de 1567. Bangu e Campo Grande foram fundados bem mais tarde, em 1673. Realengo tem sua origem em 1814.

Para facilitar sua administração, a cidade do Rio de Janeiro foi dividida em cinco áreas de planejamento e 33 regiões administrativas. Nessa divisão, a Zona Oeste foi subdividida em quatro regiões administrativas (RA) e duas áreas de planejamento (AP), AP 4 e AP 5 (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCAS, 2012). A imagem 2 abaixo discrimina todas as Áreas de Planejamento da cidade e o quadro 1 seguinte, mostra como os bairros foram distribuídos de acordo com as Regiões Administrativas. Em destaque, informações referentes à Zona Oeste da cidade.

Imagem 3- Áreas de Planejamento da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Pereira Passos; extraída em 17/01/2017. Plotado pela autora.

Quadro 1 – Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro

Região Administrativa	**Área de Abrangência**
I - R.A. PORTUÁRIA	Caju, Gamboa, Saúde, Santo Cristo
II - R.A. CENTRO	Centro
III - R.A. RIO COMPRIDO	Catumbi, Estácio, Cidade Nova, Rio Comprido
IV - R.A. BOTAFOGO	Botafogo, Catete, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Humaitá, Laranjeiras, Urca
V - R.A. COPACABANA	Copacabana, Leme
VI - R.A. LAGOA	Gávea, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Leblon, São Conrado, Vidigal
VII - R.A. SÃO CRISTÓVÃO	Benfica, Mangueira, São Cristóvão,

	Barreira do Vasco
VIII - R.A. TIJUCA	Tijuca, Praça da Bandeira, Alto da Boa Vista
IX - R.A. VILA ISABEL	Vila Isabel, Andaraí, Grajaú, Maracanã
X - R.A. RAMOS	Ramos, Bonsucesso, Olaria
XI - R.A. PENHA	Penha, Penha Circular, Brás de Pina
XII - R.A. INHAUMA	Inhaúma, Engenho da Rainha, Higienópolis, Tomás Coelho
XIII - R.A. MEIER	Méier, Abolição, Água Santa, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, São Francisco Xavier, Todos os Santos, Piedade, Encantado
XIV - R.A. IRAJÁ	Irajá, Colégio, Vicente de Carvalho, Vila Cosmos, Vila da Penha, Vista Alegre
XV - R.A. MADUREIRA	Madureira, Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Honório Gurgel, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Rocha Miranda, Vaz Lobo, Turiaçu
XVI - R.A. JACAREPAGUÁ	Jacarepaguá, Anil, Curicica, Freguesia, Tanque, Gardênia Azul, Pechincha, Praça Seca, Taquara, Vila Valqueire
XVII - R.A. BANGU	Bangu, Gericinó
XVIII - R.A. CAMPO GRANDE	Campo Grande, Santíssimo, Senador Vasconcelos
XIX - R.A. SANTA CRUZ	Santa Cruz
XX- R.A. ILHA DO GOVERNADOR	Bancários, Cacuia, Cidade Universitária, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Carioca, J. Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Tauá, Ribeira, Zumbi
XXI - R.A. PAQUETÁ	Paquetá

XXII - R.A. ANCHIETA	Anchieta, Guadalupe, Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque
XXIII - R.A. SANTA TERESA	Santa Teresa
XXIV - R.A. BARRA DA TIJUCA	Barra da Tijuca, Itanhangá, Joá
XXV - R.A. PAVUNA	Pavuna, Barros Filho, Costa Barros
XXVI - R.A. GUARATIBA	Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba
XXVII - R.A. ROCINHA	Rocinha
XXVIII - R.A. JACAREZINHO	Jacarezinho
XXIX - R.A. COMPLEXO DO ALEMÃO	Complexo do Alemão
XXX - R.A. COMPLEXO DA MARÉ	Maré
XXXI - R.A. VIGÁRIO GERAL	Vigário Geral, Cordovil, Parada de Lucas, Jardim América
XXXII - R.A. REALENGO	Realengo, Deodoro, Vila Militar, Campo dos Afonsos, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos
XXXIII - R.A. CIDADE DE DEUS	Cidade de Deus

Fonte: Tabela de confecção própria com base em dados IPP/2010 e do site Prefeitura do Rio de Janeiro em janeiro de 2017.

As fontes de onde foram extraídos os dados que compõem a tabela não citaram demais bairros que também fazem parte da Zona Oeste. São eles: Camorim, Cosmos, Grumari, Inhoaíba, Mallet, Paciência, Padre Miguel, Recreio dos Bandeirantes, Senador Camará, Sepetiba, Vargem Grande, Vargem Pequena. Estes bairros pertencem as áreas de planejamento AP4 e AP5 que juntas somam 41 bairros.

2.3.2. O crescimento urbano da Zona Oeste

Autores como Abreu (2010) e Silva e Gamarski (2010) defendem que, em parte, o crescimento urbano da Zona Oeste aconteceu de acordo com o processo de periferização da cidade. Esse foi um processo que se deu a partir da distribuição das linhas dos trens que foram instaladas na cidade do Rio de Janeiro na década de 1870 (SILVA E GAMARSKI, 2010). Para estes autores, a introdução das linhas férreas

também teve como objetivo aumentar a malha urbana e facilitar o comércio entre indústrias e a comunicação entre os bairros distantes e o centro da cidade. Destacam ainda que:

> (...) o transporte ferroviário foi, então, o vetor que transformou esta região tipicamente rural em urbana, ao facilitar o acesso – e, consequentemente, seu povoamento – ao centro da Cidade. Em 1894, a empresa particular Companhia de Carris Urbanos ganhou a concessão para explorar a linha de bondes à tração animal, possibilitando que as localidades mais distantes da Região fossem alcançadas, o que favoreceu o seu desenvolvimento urbano interno (SILVA E GAMARSKI, 2010, p. 4).

Até o início do século XX predominou, em alguns bairros mais antigos dessa região, a presença de empresas têxteis como em Bangu. Já nos bairros da região de Jacarepaguá, prevalecia a presença de lavradores e pescadores (DÓRIA, 2015). Atualmente, Jacarepaguá apresenta juntamente com Campo Grande a região que desenvolve a agricultura urbana na cidade. Também conhecido como o sertão carioca, a parte da Zona Oeste, conhecida como Baixada de Jacarepaguá[22] era considerada uma área bem distante e de pouco acesso, com escassa rede de transporte para chegar à região. Os bairros foram se desenvolvendo local e territorialmente de acordo com os processos de expansão da cidade.

Já na década de 1960, o Plano Lucio Costa[23] contribuiu para o desenvolvimento de outra parte da Zona Oeste, mais precisamente a Barra da Tijuca e o Recreio dos Bandeirantes como consequência deste processo (DÓRIA, 2015). Estes bairros foram criados e urbanizados no intuito de atender uma população mais abastada, daí a presença de uma melhor estrutura social no espaço físico. Na interpretação de Ribeiro (2015), constitui-se como a distribuição do território, baseada na posição em que as pessoas ocupam na estrutura social. Para este autor:

[22] A Baixada de Jacarepaguá é uma região histórica do Rio de Janeiro compreendida entre o Maciço da Tijuca, o Oceano Atlântico e o Maciço da Pedra Branca e é composta pelos bairros: Anil, Barra da Tijuca, Camorim, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Grumari, Itanhangá, Joá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Taquara, Tanque, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire.

[23] Esse plano foi um plano piloto da expansão da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro para áreas da zona oeste, modernizando e urbanizando áreas. O plano foi desenvolvido com objetivo expansão, urbanização e territorialização da Barra da Tijuca.

> (...) isso colabora para demarcar com maior nitidez os espaços das camadas populares segregadas por constrangimentos, e os espaços das camadas superiores segregadas por opção. O que vemos, portanto, é que essas dinâmicas territoriais apresentam um aparente paradoxo, pois ao mesmo tempo em que diversificam, concentram, polarizando o território metropolitano. (RIBEIRO, 2015, p.180)

Para Lago (2009), a partir da década de 1980, a Zona Oeste começou a crescer, e as diferenças territoriais na região indicam que houve um modo de urbanização diferenciado, que se deu através de uma nova forma de um desenvolvimento fundiário associado à incorporação imobiliária. Isso porque as empresas do setor imobiliário, além de realizarem a divisão das terras, passaram também a construir e comercializar as moradias (LAGO; e RIBEIRO 2001). Neste processo, acrescenta também que o bairro da Barra da Tijuca e algumas áreas de Jacarepaguá se destacaram como áreas de maior crescimento e com a presença de uma elitização, através de novos residentes oriundos da classe média carioca. Mas a presença da população pobre também esteve presente na Zona Oeste, pois durante as décadas de 1980 e 1990 tornou-se grande eixo de expansão da cidade para as regiões periféricas, através do deslocamento interno no município. Lago e Ribeiro (2001) apontam ainda que "as duas zonas de expansão do município - eixo elitizado da Barra da Tijuca/Jacarepaguá e o eixo popular Zona Oeste, apresentam as maiores taxas de crescimento" (p. 35).

Apesar de seu crescimento ter ocorrido com a presença de classes sociais diversificadas, a diferença está atrelada à infraestrutura e à qualidade de vida da população local. Pois, além da uma baixa infraestrutura social, em sua maioria, a região é composta por uma população que possui baixos salários e um baixo clima educativo[24] (RIBEIRO, 2015).

Considerando a interpretação de autores como Lago (2009) e Ribeiro (2015) e a interpretação sobre desenvolvimento territorial realizada por Milton Santos (2007), a Zona Oeste é resultante de uma forma de organização dicotômica, consequente da segregação socioespacial presente na cidade do Rio de Janeiro. Situação em que os lugares mais próximos à região central e mais desenvolvidos são destinados às classes

[24] Pessoas acima de 24 anos com pouca escolaridade. Disponível em: http://www.ippur.ufrj.br/download/semana_pur_2010/completos/luiz_cesar.pdf. Acesso em: acesso em 15 de janeiro 2017.

mais abastadas, enquanto que as regiões mais longínquas concentram a população mais pobre e recebem menos investimentos.

Como já dito anteriormente, essa concentração da população mais pobre na Zona Oeste é resultante de vários fatores. Além de uma população local que data da época da colonização[25], há também os núcleos urbanos que se formaram a partir dos pontos de paradas das linhas férreas, distribuídas no processo de expansão dos trens e bondes (ABREU, 2010), tendo como consequência o processo de periferização da cidade. Além disso, as reformas urbanas que foram realizadas na cidade a partir da década de 1920, também contribuíram para que milhares de pessoas fossem expulsas da região central, tendo como consequência a migração da população mais pobre, não só para os morros mais próximos à região central da cidade, mas também para as áreas mais distantes, constituindo assim as periferias e as regiões suburbanas.

Após as reformas, o alto preço do custo do solo dificultou a permanência da população mais pobre nas regiões centrais e colaborou para uma busca de locais mais baratos, tendo como consequência a compra de lotes (sem infraestrutura) para a autoconstrução de moradia, "que se constitui como um novo modo de morar, moderno e seguro, em locais extremamente precários de serviços urbanos e de baixo valor da terra" (LAGO, 1998, p. 1.711), situação que se verifica no território da Zona Oeste da cidade no momento atual.

Embora a presença de imigrantes nordestinos tenha contribuído durante décadas para o aumento da densidade populacional da cidade do Rio de Janeiro e, da mesma forma, para o crescimento de algumas regiões, em tempos recentes (décadas de 2000 e 2010), quando nos referimos à Zona Oeste, a presença nordestina pouco colaborou. Deste modo, ao interpretar dados censitários do IBGE a partir da década de 2000, Lago (IPPUR, 2001) identificou que o acelerado processo de favelização na região tem ocorrido devido à mobilidade espacial no interior do município. Isso tem se dado, tanto de bairro para favelas, quanto de favelas mais antigas para as mais recentes.

[25] Os bairros de Realengo e Campo Grande têm histórico de povoamento desde a colonização.

Exceto os bairros Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, a Zona Oeste[26] é considerada uma região periférica, com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) [27], com presença significativa das desigualdades sociais. Distribuída em 41 bairros e contando com mais de dois milhões de pessoas (CENSO 2010), que representa mais de 41% da população da cidade, a região possui 886,24 m^2 de extensão territorial, com alguns núcleos urbanos consolidados há décadas[28]. Devido ao curto espaço territorial da cidade do Rio de Janeiro, essa região também pode ser classificada como uma área em expansão urbana, por conta do tamanho de seu território e da crescente procura por moradia, fato que vem aumentando significantemente a densidade demográfica na região, o que para Lago e Ribeiro (2001) se constitui como área de expansão da pobreza, pois, apesar de alguns bairros estarem inseridos no padrão classe média, boa parte da região consiste na presença da uma população mais empobrecida.

As atividades econômicas desenvolvidas na região também são bastante diversas, contando com estabelecimentos econômicos de micro e pequeno porte, uma vasta rede de comércio, além de uma alta densidade industrial, verificada em alguns bairros como, por exemplo, Campo Grande, Santa Cruz e Jacarepaguá. Neste último, prevalecem as empresas do setor de alimentos, química e publicidade. Campo Grande e Santa Cruz se configuram como regiões industriais com forte presença de empresas de siderurgia e um intenso comércio (LA ROVERE, 2009).

Mesmo com essas atividades econômicas, a desigualdade social ainda permanece neste território, como expressão das contradições sociais. Isso demonstra que, para haver qualidade, é preciso bem mais que a presença do desenvolvimento local através de empresas e comércio. Portanto, o tipo de desenvolvimento ocorrido na região não trouxe uma infraestrutura social que contemplasse todos os bairros, nem o

[26] Composta pelos bairros: Bangu, Barra de Guaratiba, Barra da Tijuca, Camorim, Campo Grande, Cidade de Deus, Cosmos, Curicica, Deodoro, Freguesia, Gardênia Azul, Gericinó, Grumari, Guaratiba, Inhoaíba, Itanhangá, Jacarepaguá, Joá, Magalhães Bastos, Mallet, Paciência, Padre Miguel, Pedra de Guaratiba, Realengo, Recreio dos Bandeirantes, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Senador Vasconcelos, Sepetiba, Sulacap, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Militar e Vila Valqueire.

[27] O IDH foi criado em 1990 e é o resultado de uma equação que mistura três variáveis: a renda "per capita", a esperança de vida ao nascer, e a escolaridade, traduzida pelas taxas de analfabetismo e de matrícula. O índice varia de zero até 1, sendo considerado baixo entre 0 e 0,499; médio de 0,500 a 0,799; elevado, se igual ou acima de a 0,800.

[28] Bangu, Campo Grande, Santa Cruz, Realengo, no território da AP 5, e Praça Seca e Pechincha no Território da AP 4.

ritmo de crescimento da população, ocasionando um adensamento populacional desordenado e contribuindo tanto para o surgimento, quanto para o crescimento de favelas na região. Tal ocorrência contribui para uma expansão periférica em áreas desprovidas de infraestrutura e equipamentos públicos. A estrutura socioespacial dessa região está relacionada às formas de produção e consumo do ambiente construído (LAGO, 2003).

No contexto dos megaeventos que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro entre 2011 e 2016 (Jogos Militares, Jornada Mundial da Juventude, Copa do Mundo 2014 e Jogos Olímpicos Rio 2016), a Zona Oeste da cidade sofreu várias intervenções no seu espaço físico. Grande parte dessas intervenções teve como objetivo preparar a cidade para os jogos olímpicos. Por isso, foram realizadas várias obras de infraestrutura, tanto relacionadas à construção de equipamentos esportivos quanto à de mobilidade urbana, como por exemplo, o Transporte Rápido por Ônibus, também conhecido por BRT (da sigla inglês -Bus Rapid Transit). (MELLO, AFONSO, ORRICO, FILHO, 2015).

Como a Barra da Tijuca foi escolhida como o lugar para receber as instalações dos Jogos Olímpicos, uma série de obras foram realizadas tanto na neste bairro como em outros bairros da AP 4. Embora a infraestrutura e os equipamentos para os Jogos Olímpicos tenham se concentrado na Barra da Tijuca, demais bairros de parte da Zona Oeste, que compreende a AP 5, também receberam algumas intervenções, principalmente de mobilidade urbana.

O BRT foi instalado com o objetivo de promover uma melhor e mais rápida circulação na cidade. Ou seja, uma maneira de tornar mais rápido a chegada dos atletas e do público aos locais dos jogos. Essas obras de infraestrutura e os serviços de transporte público posteriormente ficariam como um legado para a população da cidade. Mas a circulação do BRT ficou restrita entre Zona Norte e Zona Oeste.

Observando o traçado da via expressa e as suas linhas de acesso[29], pode-se considerar que o transporte foi destinado para a população pobre e periférica, visto que, dentre os três traçados que formam as linhas de BRTs, nenhuma delas faz ligação direta com o centro da cidade ou com a Zona Sul. De certo modo, a mobilidade gerada pelo BRT tem acentuado ainda mais a circulação entre bairros da Zona Oeste composto tanto

[29] Transcarioca que liga o terminal Alvorada ao BRT do Galeão, a Transoeste que liga a Barra da Tijuca a Sant Cruz, e o Transolímpico ligando a Barra da Tijuca a Deodoro.

pela AP 4 quanto pela AP 5, pois Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá, tornaram-se um eixo central para os demais bairros que compõem ambas as Áreas de Planejamento, pois dada a centralidade comercial, tornaram-se polos atrativos de empregos, embora Campo Grande também tenha vasta rede de comércio e indústrias (SEBRAE, 2015; LE ROVERE, 2009).

No intuito de conhecer mais a fundo o que é a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e entender o que a faz tão dicotômica, trazemos a seguir um perfil descritivo, no qual destacamos as características econômicas e sociais dessa região da cidade, a partir de dados desagregados do IPP.

2.3.3. Desenvolvimento econômico e social da Zona Oeste

As informações sobre desenvolvimento econômico e social nos ajudam a entender porque a Zona Oeste se configura como uma região que se distingue pela presença da desigualdade e da invisibilização social. Os dados que compõem as variáveis utilizadas para medir o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), como por exemplo, o PIB *per capita*, a taxa bruta de frequência escolar, a taxa de alfabetização e a esperança de vida, contribuem no mesmo sentido.

Para além desses dados, é importante destacar também outros indicadores que contribuem para a compreensão sobre o desenvolvimento socioeconômico da região, como por exemplo, as atividades econômicas, a renda média da população residente, o crescimento populacional, a densidade demografia, o desenvolvimento econômico e social da região, entre outros. O uso desses indicadores sociais serve para mostrar se um país, uma cidade ou uma região se enquadra na categoria de desenvolvido ou não desenvolvido. Como pontuou Januzzi:

> (...) Eles podem referir-se à totalidade da população ou a grupos sociodemográficos específicos, dependendo do interesse substantivo inicialmente idealizado. Eles são expressos como taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes e também por cifras absolutas (2006, p.16).

Aqui, os indicadores serão utilizados como ferramentas de análise sobre a situação socioeconômica da Zona Oeste. O objetivo é identificar se existem realidades

distintas dentro deste mesmo território, como já apontado por Lago (2003) e Ribeiro (2015).

Segundo o Instituto Rio, a Zona Oeste é considerada a região que possui o menor IDH da cidade do Rio de Janeiro. O IDH mede o nível de desenvolvimento humano de países, cidades ou regiões utilizando como critérios alguns indicadores como: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda, a partir do PIB per capita. Esses são dados que nos ajudam a entender não só as diversidades que há neste território, mas também como a seletividade entre os bairros pode estar relacionada com a situação social. A imagem 3 abaixo apresenta o IDH da Zona Oeste, de acordo com o Instituto Rio, que se baseou em dados desagregados do Censo 2010 pelo IPP.

Imagem 4 - Índice de Desenvolvimento Humano da Zona Oeste

Fonte: Site Instituto Rio. Extraída em 15/01/2017

A medição do IDH deixa mais perceptível a dicotomia entre a parte da Zona Oeste composta pelos bairros Barra da Tijuca e Jacarepaguá e a parte da Zona Oeste composta por bairros como: Campo Grande, Santa Cruz, Magalhães Bastos, Realengo, etc.; situação já apontada por Lago (2003). Tanto a dicotomia quanto a situação de invisibilização social deste território podem ser percebidas através de dados que apresentam características da realidade social deste território. Os dados a seguir

apresentam algumas informações relevantes que contribuem para entender a Zona Oeste.

Os dados desagregados do Censo de 2000 pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos apontam que o indicador renda *per capita*[30], na Zona Oeste do Rio do Janeiro, apresenta significativa diferença, entre os bairros que fazem parte da AP4. Ao comparar os dados por bairros identificamos que essa diferença é de quase 60% entre eles (bairros), pois enquanto a Barra da Tijuca e o Joá apresentaram renda *per capita* de R$ 2.488,47, na Cidade de Deus este valor é de R$207,56 (cálculo renda *per capita*). Já nos bairros que compõem a AP5, as rendas variavam entre R$ 206,23, referente ao bairro Santa Cruz, e R$ 462,13 para os bairros: Deodoro, Vila Militar e Campo dos Afonsos. Essa distância entre a renda *per capita* já demonstra uma desigualdade entre bairros que compõem a Zona Oeste, e entre as Áreas de Planejamento 4 e 5.

2.4. População a partir da idade

A cidade do Rio de Janeiro possui mais de 1,5 milhão de jovens, destes mais da metade reside na Zona Oeste. Sendo mais de 400 mil na região da AP5, que compreende os bairros mais pobres da região. Quanto aos não jovens, os dados apontam que há mais de 1,3 milhão de adultos nesta região da cidade, sendo que mais de 800 mil residem nos bairros mais periféricos.

2.4.1. Esperança de vida

De acordo com dados do Censo 2010, a esperança de vida na Zona Oeste especificamente no território da AP 4[31] varia entre 66,30% nos bairros Camorim, Vargem Grande e Vargem Pequena e 77,84% na Barra da Tijuca e Joá. Este valor

[30] A renda per capita é a renda (valor equivalente ao do PIB) do país dividida por sua população (número de habitantes). É espécie de termômetro do nível de desenvolvimento do país em questão. Mas se trata de medição imperfeita, já que diversos produtos e serviços são mensurados com imprecisão no cálculo do PIB.

[31] Composto por: Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá e Cidade de Deus.

decresce quando nos referimos ao território que compõe a AP5. Neste caso, a esperança de vida varia entre 66,30% em Sepetiba e 69,80% no bairro de Campo Grande. Em Bangu este número chega a 69,79% e em Santa Cruz 65,52%. Fazendo comparações entre ambos os territórios que constituem a Zona Oeste, percebemos que os bairros que compões a AP 4 apresentam maior esperança de vida que os que compõem a AP5.

A esperança de vida ao nascer é uma forma de sintetização das condições sociais de saúde e salubridade de uma população. Para chegar a este indicador, a análise abrange todas as causas de morte, incluindo violência e acidentes (IPEA, 2015). Os lugares mais pobres ou menos desenvolvidos são os que apresentam as menores taxas[32].

2.4.2. Renda média

Analisando o rendimento médio domiciliar da população da Zona Oeste, por meio de pesquisa realizada pelo Instituto Pereira Passos (IPP)[33], percebemos que a Zona Oeste, com seus 41 bairros, possui em 26 deles uma população com renda de até cinco salários mínimos. Estão diagnosticados, dentre estes, Campo Grande, Santa Cruz, Magalhães Bastos, Cidade de Deus, Jacarepaguá, entre outros. Em contraposição a estas médias, os bairros Barra da Tijuca e Joá estão na faixa salarial acima de 20 salários mínimos. No Recreio dos Bandeirantes, a média salarial fica entre 10 e 15 salários mínimos, enquanto que Freguesia, Pechincha e Taquara, bairros situados em Jacarepaguá, apresentaram média salarial entre 05 e 10 salários.[34] Essa disparidade de renda média da população contribui para a confirmação da desigualdade socioeconômica apontada na região por Lago (2003) e Ribeiro (2015).

[32] O que verificamos nos territórios da Zona Oeste que correspondem aos bairros mais pobres.

[33] Com dados extraídos do Censo de 2010.

[34] Na Zona Oeste, apenas dez bairros possuem renda entre 05 e 10 salários mínimos.

2.5. As favelas na Zona Oeste

Considerada uma área de expansão urbana do município, a Zona Oeste tem recebido, ao longo das últimas décadas, uma quantidade elevada de pessoas. Essa situação vem provocando um adensamento populacional, sem que fosse possível a correspondente construção de equipamentos públicos destinados à moradia e à infraestrutura urbana. Dessa ausência, resulta o desenvolvimento das favelas na região.

O investimento em moradias do Programa Minha Casa Minha Vida[35] também tem contribuído para que mais pessoas optem por morar na Zona Oeste. O que ocorre ainda nos casos de despejos e remoções, como os que ocorreram por conta das obras, cujo objetivo era preparar a cidade do Rio de Janeiro para a Copa do Mundo de 2014 e para os Jogos Olímpicos Rio 2016. Neste caso, muitas famílias foram enviadas para a Zona Oeste como a opção de local de moradia.

Estudos recentes da prefeitura do Rio de Janeiro identificaram o crescimento intenso de favelas na Zona Oeste. Entre os anos 2000 e 2010, segundo o IPP, este crescimento foi maior que o verificado no município. Segundo a pesquisa Estudos Cariocas (realizada em 2012), esta região da cidade se caracteriza para além da ampliação populacional, pois também é o lugar em que as oportunidades de emprego têm sido maiores que em outras regiões da cidade, e isso tem se tornado um atrativo para que mais pessoas busquem a Zona Oeste como local de moradia (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCAS, 2012).

O crescimento de favelas na cidade do Rio de Janeiro não é algo novo, pois ao longo dos últimos 50 anos vêm aumentando cada vez mais esse modo de habitar[36]. Essa favelização tem acontecido em todas as regiões da cidade, mas tem sido mais recorrente na Zona Oeste. Considerando períodos recentes, o IPP verificou que, entre 2000 e 2010, só a região da AP4 (Jacarepaguá/Barra), mais precisamente a baixada de Jacarepaguá, obteve um crescimento de 53% da população favelada.

[35] Programa de moradia com iniciativa do Governo Federal (Governo Lula), que busca ofertar às famílias de baixa renda condições atrativas para o financiamento da casa própria.

[36] Caracterizado como precário, na maioria das vezes.

Quanto à população não favelada também houve um crescimento de 28% neste mesmo período. Essa parte da Zona Oeste com quase um milhão de habitantes possui 26% de seu contingente populacional residindo em favelas (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCAS, 2012). A tabela 1 a seguir apresenta a proporção do crescimento das favelas em todas as regiões da Cidade.

Tabela 1 – Proporção da população da cidade e das favelas sobre os respectivos totais, por área de planejamento – Município do Rio de Janeiro (2010)

Áreas de Planejamento	População Residente			
	Cidade	Proporção	Favela	Proporção
Total	6.320.446	100%	1.443.773	100%
AP1 - Central	297.976	5%	103.296	7%
AP2 - Zona Sul	1.009.170	16%	174.149	12%
AP3 - Zona Norte	2.399.159	38%	654.755	45%
AP4 - Barra/Jacarepaguá	909.368	14%	236.834	16%
AP5 - Zona Oeste	1.704.773	27%	274.739	19%

Fonte – Cidade: IBGE. Censo 2010; Favela: estimativa IPP sobre IBGE. Censo 2010.

Na região da AP5 (Campo Grande, Bangu, Santa Cruz, Realengo etc.) também foi verificado o crescimento de favelas. Essa é a segunda mais populosa área de planejamento da cidade e com maior expansão demográfica (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCAS, 2012), e que, segundo o Censo 2010, apresentou crescimento da população de favela nos seguintes bairros: Bangu, Campo Grande, Santa Cruz e Realengo. Só nesta parte do Território da Zona Oeste, a população residente em favelas chega a 274 mil pessoas, uma proporção de 16% da população residente nesta área de planejamento, o que é considerado menor em relação às demais áreas de planejamentos (por dados das demais APs).

Mesmo apresentando menor densidade populacional, uma discussão que recebe destaque é a desigualdade entre favelas na cidade do Rio de Janeiro. A inserção social, o desenvolvimento do território e a presença de equipamentos públicos (cultura e transporte) são elementos que irão diferenciar os modos de vida dos moradores das favelas da cidade.

Estabelecendo uma comparação entre as favelas da Zona Norte e as localizadas na Zona Oeste, percebe-se uma diferença entre a qualidade de vida de seus moradores. A diferença se destaca pelo fato de a Zona Norte possuir maior infraestrutura urbana em alguns bairros mais consolidados (Méier, Tijuca, Vila Isabel, Inhaúma, Engenho de

Dentro), o que condiciona maior qualidade de vida para a população local e do seu entorno, como por exemplo, a população que vive nas favelas. Ou seja, acesso a localidades com maior presença de equipamentos públicos: bairros com maior infraestrutura urbana, rede de comércio abrangente, rede de transporte que permitem maior e mais facilitado acesso a outras regiões e ao centro da cidade.

Embora nos últimos anos apresente maior crescimento populacional de residentes em favelas, a Zona Oeste ainda apresenta o menor percentual de população favelada na cidade (pois é na Zona Norte que está concentrado o maior contingente populacional nas favelas). Apesar disso, seu território também possui duas favelas com alta densidade demográfica, como o Complexo de Rio das Pedras na AP4, com 63 mil pessoas, e o Complexo da Fazenda Coqueiro em Bangu, com 45 mil (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCAS, 2012).

Esse crescimento da Zona Oeste pelo desenvolvimento das favelas está relacionado não apenas à disposição de áreas para expansão da cidade, mas principalmente, como alertou Lago (2001), por neste território haver mais possibilidade de aquisição de lotes e casas em valores acessíveis para a população mais pobre. Além disso, embora distante da região central da cidade[37], o que de certa maneira apresenta maior possibilidade de empregos, na Região da AP4 há também uma crescente presença do setor de comércio e de muitas empresas industriais (SEBRAE, 2015), o que tem tornado essa parte da Zona Oeste como um polo comercial e de grande atrativo mercado de trabalho.

De acordo com dados da Coleção Estudos Cariocas (2012), elaborado pelo IPP, existem aproximadamente cerca de 380 favelas na Zona Oeste. Tanto no território da AP4 quanto no território da AP5 houve crescimento de favelas, porém algumas delas apresentando uma menor população (fonte: Estudos Cariocas 2012). Na região da AP4, as que possuem maior densidade demográfica são: o complexo de Rio das Pedras (aproximadamente 63.484 habitantes), Colônia Juliano Moreira (aproximadamente 20.000 habitantes), Comandante São Luiz Souto (7.792 habitantes), Canal do Anil (6.910 habitantes), Fazenda Mato Alto (6.808 habitantes), Tijuquinha (8.908 habitantes), Canal das Tachas (6.006 habitantes), Muzema (5.980 habitantes), Vila Nova Esperança (5.501 habitantes) e Canal do Cortado (5.130 habitantes).

[37] Que possui maior presença do comércio e prédios públicos.

Na região da AP 5, algumas favelas se destacam pela densidade demográfica: Fazenda Coqueiro (45.415 habitantes), Vila do Vintém (15.298), Nova Cidade (14.193), Pontes (10. 694), Vila Eugênia (10.430), Saquaçu (9.434), Tibagi (7.981) e Alto Kennedy com 7.645 habitantes.

A diferença entre as favelas da Zona Oeste não se dá apenas pela densidade demográfica. Assim como existe uma desigualdade quanto à infraestrutura entre os bairros que compõem a AP 4 e a AP 5, há também uma diferença de estrutura em relação as favelas de cada uma dessas áreas de planejamento.

Enquanto no Território da AP 4 existem favelas menos concentradas e mais próximas à rede de transporte e equipamentos públicos, a alta densidade verificada nas favelas que compreende a AP 5 demonstra que essa parte da Zona Oeste mais periférica é densificada e de pouca infraestrutura (COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCA, IPP).

Além disso, a infraestrutura urbana e social são elementos que tendem a diferenciar os tipos de favelas na cidade do Rio de Janeiro, pois, se a favelização já traduz certa precariedade, esta se acentua ainda mais quando se trata das favelas da Zona Oeste. Isso explica que o padrão de vida entre favelas pode ser diferente, dependendo da região em que estão localizadas na cidade.

As favelas próximas à região central, à Zona Sul e algumas situadas na Zona Norte têm mais possibilidade de acesso aos equipamentos públicos de transporte, de cultura e até de educação. Assim, o padrão de vida de um morador de favela da Zona Sul ou da Zona Norte pode ser muito próximo, ou em algumas circunstâncias, até melhor que o de uma pessoa que não reside em favela na Zona Oeste. Logo, os que residem em favelas apresentam uma situação de precariedade muito maior, pois além de morarem numa região periférica, habitam em favelas que estão mais distantes dos benefícios de infraestrutura social.

2.6. Quantidades de escolas

A Zona Oeste possui 129 escolas estaduais. No território que compõe a AP4 identificamos, a partir dos dados[38] da Secretaria Estadual (SEEDUC), 33 escolas da Rede Estadual. Taquara e Barra da Tijuca são os bairros que possuem maior quantidade de escolas. São seis na Barra da Tijuca e oito na Taquara. No território da AP5, são 96 escolas estaduais distribuídas entre os bairros. Bangu e Campo Grande apresentam o maior número, identificamos em ambos os bairros, respectivamente, 26 e 28 escolas. Em contrapartida, bairros como Guaratiba, Sepetiba e Magalhães Bastos possuem apenas 1 escola em cada um deles.

2.6.1. Quantidade de escolas que oferecem EJA

Na cidade do Rio de Janeiro, a modalidade de ensino EJA é oferecida tanto pela Secretaria de Educação do Município, quanto pela secretaria Estadual de Educação. Mas o município oferece apenas as séries que compreendem o Ensino Fundamental, enquanto o Estado proporciona os Ensinos Fundamental e Médio. Na Zona Oeste, como já citado, há 127 escolas estaduais, e a EJA é oferecida em pelo menos 62 dessas escolas, sob a coordenação de duas Metropolitanas (Metropolitana IV e Metropolitana VI), que são as coordenadorias regionais de educação.

2.6.2. Taxa (bruta) de frequência escolar

Sobre a taxa bruta de frequência escolar[39] das Regiões Administrativas que compõem os bairros da Zona Oeste da cidade[40], percebemos que os percentuais mais altos representam a frequência escolar dos bairros que compõem a AP 4, no qual os percentuais variam entre 7,5 na Cidade de Deus e 9,1 na Barra da Tijuca e adjacências.

---

[38] Disponível em: http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx. Acesso em: acesso em 15 de janeiro 2017

[39] Que faz uma análise da proporção entre pessoas de determinada faixa etária que frequenta a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária residentes na região analisada.

[40] De acordo com dados do Censo 2010.

Já os percentuais mais baixos são diagnosticados entre os bairros que compões a AP 5. Aqui, o percentual varia entre 6,4 em Bangu e 7,7 em Sulacap (IPP/Censo 2010).

2.6.3. Taxa de alfabetização

Sobre a alfabetização podemos dizer que a parte da Zona Oeste que corresponde à AP 4 apresenta percentuais não tão distantes, quando comparados entre as regiões administrativas. Os dados do Censo 2010 desagregados pelo IPP apresentam os seguintes percentuais: Jacarepaguá 96,8%; Barra da Tijuca 97,9%; e Cidade de Deus 95,7% (IPP/2010).

As regiões administrativas que correspondem à AP 5 apresentam percentuais de alfabetização um pouco abaixo das RAs da AP 4, no entanto, com pouca diferença. A RA Bangu apresentou percentual de alfabetizados de 96,8%; na de Campo Grande, este número chega a 97,1%, na de Santa Cruz 95,7%, chegando a 94,6% em Guaratiba. Já a RA de Realengo apresentou percentual de 97,5%.

Os resultados destes dados podem estar relacionados ao processo de universalização do ensino fundamental, iniciado na segunda metade da década de 1990, assim como às políticas sociais que começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 2000. Políticas estas que deram prioridade à educação, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e também as sociais. Apesar da universalização não ter se concretizado satisfatoriamente, os dados demonstram, em certa medida, alguns avanços resultantes dessa universalização.

2.6.4. Analfabetismo

Quanto à taxa de analfabetismo entre os bairros que compõem a Zona Oeste, encontramos percentuais que se destacam entre algumas regiões administrativas e áreas de planejamento, segundo dados desagregados do Censo 2010 pelo IPP. Na RA de

Jacarepaguá, o percentual de analfabetos é de 3,2%. Na Barra da Tijuca, o número fica em 2,1%. Já na Cidade de Deus, este percentual chega a 4,3%[41].

Nos bairros e regiões administrativas que compõem a AP 5, temos os seguintes percentuais: 3,0% em Bangu; 2,9% em Campo Grande; 4,3% em Santa Cruz, chegando a 5,4% em Guaratiba e, como diferencial, Realengo apresenta uma taxa de analfabetismo de 2,5%, destoando assim do índice de analfabetos desta parte da Zona Oeste.

Estes percentuais refletem o observado nos dados analisados, que podem ser conferidos no capítulo seguinte. Nestes bairros, aparecem as maiores incidências de que os jovens da EJA são os mais pobres e com menor escolarização.

2.6.5. Cultura da região

Como vimos acima, a Zona Oeste apresenta uma diversidade na sua estrutura econômica e também social. Apontamos aqui a diferença que há entre a infraestrutura urbana dos bairros e a situação social dos moradores deste território através do IDH. Essa diferença tem relação com o tipo de desenvolvimento e de investimento realizado neste território.

Os bairros Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá se constituem como territórios com melhor desenvolvimento socioeconômico que os demais bairros da região. O que se percebe, no entanto, é que esta parte da Zona Oeste possui maior quantidade de equipamentos de cultura, melhor infraestrutura urbana e tem recebido, nas últimas décadas, os maiores investimentos públicos, se comparado com Campo Grande, Santa Cruz e os demais bairros da Zona Oeste. Segundo o Instituto Rio[42], que colabora com a promoção e o desenvolvimento social da região, a situação da cultura reforça a desigualdade daquele espaço, pois a Barra da Tijuca concentra a maior quantidade de salas de cinemas, em torno de 32% dos cinemas da região. Embora em menor quantidade, conta ainda com a presença de museus, teatros,

[41] Estes bairros fazem parte da AP 4.

[42] Disponível no site: http://www.institutorio.org.br/sobre_a_zona_oeste

centros culturais e equipamentos de cultura como: Cidade da Música, Rio Centro e Cidade do Rock.

Nos demais bairros, a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro administra algumas lonas culturais que foram instaladas na cidade a partir da década de 90. Cinco delas estão localizadas na Zona Oeste, sendo que quatro destas foram instaladas na AP 5[43], com exceção de Realengo. As políticas sociais para a instalação das lonas culturais tiveram como objetivo levar atividades culturais para as regiões periféricas, por esta razão, boa parte delas foram instaladas na Zona Oeste. As demais lonas foram instaladas nos bairros mais periféricos da Zona Norte, como por exemplo, em Vista Alegre, Guadalupe e Anchieta.

Nesses estabelecimentos ocorrem atividades como shows, peças teatrais, oficinas, feiras de arte e artesanato, cursos etc. Embora a política tenha sido a de distribuição e ampliação da cultura, nos bairros que compõem a AP 5 não há diversidade de equipamentos culturais como existem na AP 4. Essa desigualdade na distribuição de investimentos e cultura é que colabora para a dicotomia dentro deste mesmo território e contribui para a periferização de uma parte da região.

No âmbito da educação, também são poucos os trabalhos sobre a Zona Oeste, por isso se constitui como uma região pouco estudada, mas que, no entanto, requer um olhar investigativo e que contribua com informações sobre a região. Considerando essa característica de região periférica, entendemos como importante compreender de que maneira os alunos da EJA, jovens e não jovens vivenciam o desenvolvimento socioeconômico dicotômico verificado na Zona Oeste. O que é ser estudante de uma modalidade de ensino não tão privilegiada de recursos quanto à EJA?

Considerando tanto a realidade da EJA quanto a do território na Zona Oeste, fica a indagação sobre quem são os alunos da EJA nesta região e qual a situação social vivenciada por eles? Como já identificamos que o território é desigual, procuramos compreender de que maneira essa desigualdade se relaciona com a vivência e realidade destes alunos.

[43] Corresponde aos bairros mais precários da região (Bangu**,** Realengo**,** Campo Grande e Santa Cruz).

Quando estabelecemos esse diálogo relacionando desigualdades sociais e território, nos apoiamos em Milton Santos (2014), que traz uma discussão pautada na cidadania. Considerando a dimensão territorial, ele dialoga sobre as distâncias percorridas pelas classes populares quanto à localização do emprego, da moradia e das atividades econômicas complementares, que não são disponíveis em regiões mais periféricas[44], como, por exemplo, a que observamos na Zona Oeste da Cidade.

Na interpretação de Santos, o processo de desenvolvimento de cultura, bens do e equipamentos públicos e de espaço de trabalho traz diversos usos e maneiras de usufruir ou não do território (SANTOS, 2014). Por isso, torna-se relevante fazer uma análise a partir dos dados e do perfil de jovens e não jovens, para entender como eles se relacionam com este território, e de que maneira o desenvolvimento socioeconômico da Zona Oeste se relaciona com seu percurso na EJA.

Ao analisar os dados retratados acima, percebemos que a Zona Oeste se destaca pelas diferenças sociais e territoriais, tais quais se percebem não só a desigualdade na infraestutura urbana, mas principalemente a desigualdade social. Percebemos que , apesar de ser uma única região, com uma vasta extensão territorial, ela é tratada como dois territórios diferentes: um que mescla classe média, classe média alta e classes populares, e um outro território em que se consolida a presença das classes populares.

Também percebemos pelos dados que essa é uma região composta tanto por pessoas da classe média e média alta que habitam os bairros mais ricos, quanto pelas classes populares, que moram nos bairros periféricos e nas favelas. Embora alguns bairros apresentem melhor infraestrutura urbana, boa parte da Zona Oeste é composta por bairros pobres e com uma população que em média recebe de 1 a 2 salários mínimos. Além disso, os dados sobre demografia e a bibliografia consultada indicam que a Zona Oeste, apesar de ter crescido bastante ao logo das últimas décadas, é uma área que se expande com a presença da precarização. Pois a região apresenta falta de infraestrutura urbana, aumento e proliferação de favelas, bairros com baixo IDH, baixo

[44] Para Lago (2010), a noção de "periferia", construída nos anos 1970, nos marcos da sociologia urbana marxista, e incorporada em seguida ao senso comum, qualifica um determinado território na metrópole pelo conjunto de carências ali observadas e não encontrado em outro lugar: carência de serviços públicos básicos, de urbanização de áreas públicas, de titularidade da propriedade e de proximidade do mercado de trabalho, entre outras. (LAGO, 2010, p. 133)

clima educativo, além de grande diferença da renda *per capita* entre os bairros da região e uma presente desigualdade socioeconômica.

Situações como essas nos levam a entender a Zona Oeste não apenas como um local periférico, mas que agrega limitações sociais para os moradores dessa região. Considerando o que disse Milton Santos: a desigualdade territorial produz limitações para pessoas de uma dada região. Surge então uma indagação: quem são os estudantes da EJA Ensino Médio no território da Zona Oeste?

Processos de periferização e favelização, dados socioeconômicos que mostram a baixa escolaridade, baixos salários, acesso precário ao sistema de transporte e aos demais serviços públicos, consequentemente IDH baixo e profundas desigualdades sociais, permitem entender a Zona Oeste não apenas como um local periférico, mas como um território caracterizado pelos contrastes sociais que impõem a segregação socioespacial urbana aos seus moradores dessa região.

A relação entre as condições socioeconômicas da Zona Oeste e os programas de EJA podem ser melhor analisadas considerando-se o perfil dos estudantes. Portanto, trazemos no próximo capítulo, uma análise de dados do Survey, realizado em 2013, com informações pertinentes sobre os estudantes da EJA na região.

Capítulo 3 – Perfil dos Estudantes da EJA Ensino Médio na Zona Oeste com base em pesquisa de survey

> O método survey proporciona que o pesquisador obtenha dados que dificilmente seriam extraídos através de outro método, de forma científica, e ainda a possibilidade de mensuração e análise destes dados (SILVA, 2013, p. 8).

Nos capítulos anteriores fizemos uma discussão sucinta sobre a EJA e o seu percurso na história da educação no Brasil enquanto modalidade de ensino. Trouxemos para a discussão o processo de correção do fluxo escolar e também o modo como jovens e não jovens ingressam na EJA ensino médio na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Seguidamente, apresentamos um perfil da Zona Oeste, no qual elencamos as características socioeconômicas e também demográficas da região, através de dados dos censos realizados pelo IBGE em 2000 e 2010 e desagregados pelo IPP. Ao analisar estes dados, percebemos a existência de dois territórios na Zona Oeste, que se destacam tanto pela desigualdade social quanto pela dicotomia quer dizer, a Zona Oeste se caracteriza pelo contraste entre bairros precários e bairros dotados de boa infraestrutura urbana. Essa diferença sobressai porque há um território composto por bairros de classe média, classe média alta, com equipamentos e infraestrutura urbanas de melhor qualidade, em contraste com o outro território que agrega apenas bairros pobres e sem infraestrutura urbana, o que torna uma parte da Zona Oeste ainda mais periférica.

Considerando a Zona Oeste como um território periférico e reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino que está na "franja" do sistema educacional (FERREIRA, 2016), com um desenvolvimento levado à margem da educação (DI PIERRO, 2001), propusemos para este capítulo uma análise do perfil dos jovens e não-jovens que estudam na EJA Ensino Médio. A proposta aqui se fixa em conhecer quem são os jovens e não jovens que estudam nesta modalidade de ensino. Também procuramos entender como é ser estudante da EJA em uma região periférica e de que modo o trabalho aparece na vida escolar realizada por estes alunos.

Por essa razão, nos deteremos em analisar e caracterizar neste estudo dados apenas sobre os alunos da EJA da Zona Oeste da Cidade. O objetivo é identificar as características dos alunos que frequentam a EJA Ensino Médio desta localidade e entender como é ser estudante em um território que apesar de situado numa região

metropolitana, apresenta precariedade quanto à condição social e ao desenvolvimento urbano (com precários serviços de infraestrutura, saneamento, saúde etc). Em continuidade a proposta do trabalho, procuramos entender qual a situação da Zona Oeste no âmbito da educação e de que modo a dicotomia e a seletividade de territórios verificados, através dos dados socioeconômicos, se relacionam com os alunos. Para tanto, trazemos a caracterização do perfil destes.

Para o desenvolvimento destas análises faremos uso da base de dados da oriunda da pesquisa "Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro", coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano, que realizou uma investigação sobre o perfil dos jovens e não jovens estudantes da EJA e do Projeto Autonomia[45] das zonas: Norte, Sul, Centro e Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo foi a produção de dados e análises que pudessem contribuir para o conhecimento acerca da escolarização de jovens das classes populares em regiões periféricas (CARRANO, *et al.*, 2015).

Os pesquisadores coordenados pelo professor Carrano fizeram sua coleta de dados recorrendo ao método do survey, aplicando questionários, no ano de 2013, em 14 escolas da cidade do Rio de Janeiro, sendo cinco destas localizadas na Zona Oeste da cidade. Na ocasião, foram aplicados 933 questionários para os alunos jovens e não jovens que cursavam a EJA no segmento do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Também responderam à pesquisa os jovens estudantes do Projeto Autonomia.

O questionário do Survey era composto de 85 questões distribuídas em sete blocos, que compreendiam o perfil socioeconômico, a experiência de trabalho e sua relação com a escola, a trajetória escolar, as condições de escolarização, os projetos de futuro, os e programas de educação, as atividades cotidianas e lazer e perguntas sobre acesso à internet.

Como já mencionado anteriormente no decorrer deste estudo, a Zona Oeste é composta por 41 bairros e 5 regiões administrativas. Na Zona Oeste foram aplicados

[45] Um programa de aceleração de estudos criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e desenvolvido com a parceria da Fundação Roberto Marinho. Tem como objetivo principal possibilitar aos estudantes com idade mais elevada o término dos estudos em menor tempo, associando inovadores recursos tecnológicos a uma metodologia diferenciada. É ofertado na rede estadual desde 2009 e nos demais estados desde 2000.

459 questionários do Survey para jovens e não jovens. Os questionários foram aplicados em apenas cinco escolas, a maioria delas situadas nas regiões administrativas que compões a AP5, ou seja, a parte considerada mais periférica da região.

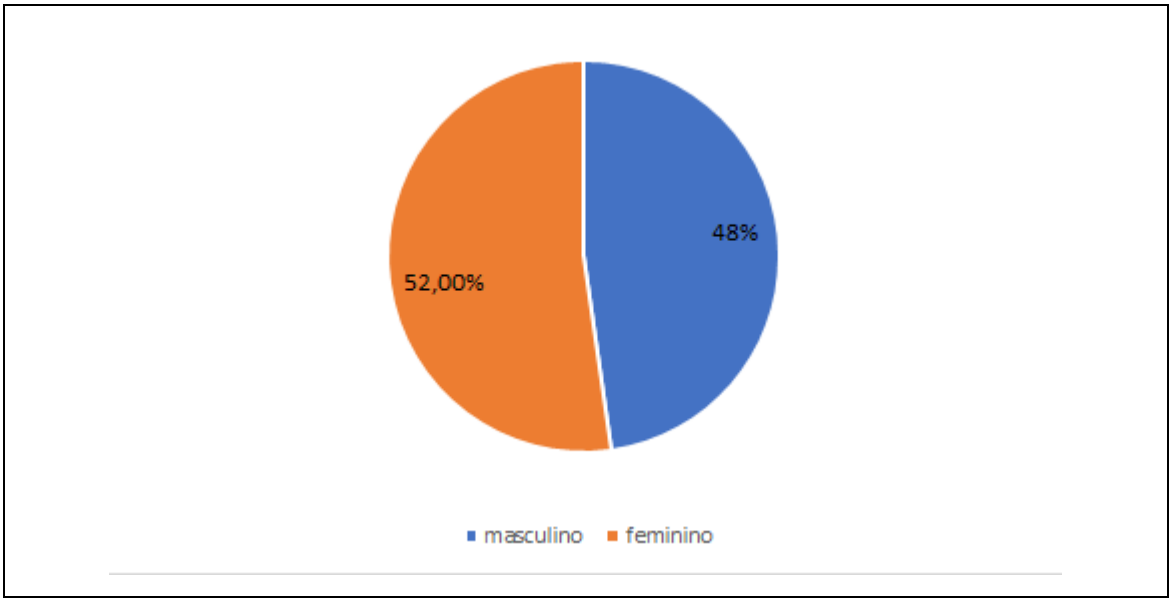
No estudo nosso foco foi utilizar as respostas dos blocos com informações sobre as condições socioeconômicas, acesso à internet, mercado de trabalho e estudos, informações fundamentais para a caracterização do perfil dos alunos do EJA na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

3.1. Perfil dos Jovens e Não Jovens da Zona Oeste a partir dos dados da amostra do survey

Considerando a base de dados do survey, dos questionários aplicados nesta região, um total de 459 questionários válidos, 47,5 % foram respondidos por pessoas do sexo masculino, enquanto que 57,5% se declararam do sexo feminino. Referente a faixa etária, do total válido, 65,8% compreendem a faixa etária de jovens e 31,2% a faixa de não jovens. Ainda na caracterização por faixa etária, os dados indicaram que apenas 1,5% apresentavam idade inferior a 18 anos. Já 31,2 % foram classificados entre os não jovens. O destaque foi a significativa presença de jovens: 59,7% informaram idade entre 18 e 24 anos, e 6,1% com idade entre 25 e 29 anos.

Se considerarmos exclusivamente os questionários aplicados na Zona Oeste, amostra selecionada como recorte desta pesquisa veremos que 48% dos respondentes correspondem ao sexo masculino e 53, % ao sexo feminino. Embora o percentual de mulheres nesta região seja o mais prevalente, a presença masculina também se mostra bastante significativa, conforme expõe o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Sexo dos alunos



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

No que tange às categorias jovens e não jovens, a comparação entre os sexos se distingue profundamente dentre aqueles da EJA da Zona Oeste. Isto porque, entre os jovens os homens se constituem maioria (57,9%) e na categoria não-jovens são as mulheres que se destacam (75,3%) como veremos mais adiante.

Fazendo uma analogia entre a cidade do Rio de Janeiro, referente aos dados censitários de 2010, a população da Zona Oeste é composta por 988.357 de homens, ou cerca de 42,4% do total, e 1.341,902 de mulheres, ou seja, cerca de 57,6% da população. Assim, em relação entre os sexos dos alunos da EJA guarda mais ou menos a mesma proporção com a população geral da região, embora exista uma diferença com uma maior participação masculina na EJA se considerado sua presença no total da população e, consequentemente, menor participação feminina.

A população jovem entre 15 e 29 anos totalizam 634.803, um percentual de 27,2% do total dos moradores da Zona Oeste. Nesse caso, os alunos da EJA se destacam, pois, a presença dos jovens é de quase 60%.

Percebemos através dos dados aqui apresentados, que as mulheres com idade mais avançada pertencem a uma geração em que não era comum vê-las cursando todas as etapas de ensino, tampouco concluindo os estudos, pois a trajetória escolar feminina, em sua maioria, era interrompida tanto pelos afazeres domésticos quanto pelo

matrimônio e, da mesma forma, para o cuidado dos filhos, reproduzindo um padrão social onde o papel das mulheres ficavam restritos ao espaço familiar.

O documento Confintea V (CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS) de 1999, ao abordar a questão sobre direito à alfabetização e a educação básica, traz como um dos temas de discussão a igualdade na educação de adultos para homens e mulheres. Lembrando que as mulheres quando ficam isoladas socialmente, acabam sendo excluídas de tanto da tomada de decisão sobre a própria vida, como de situações sociais. E no caso das mulheres pobres, por vezes, a necessidade de sobreviver torna-se um obstáculo para a sua escolarização.

Este mesmo documento, ao propor metas para garantir a paridade no acesso de homens e mulheres no âmbito da educação e para combater os obstáculos que impedem as mulheres de ter acesso aos estudos de forma igualitária aos homens, reconhece que a mulher está numa posição de marginalidade quanto à educação (Confitea V).

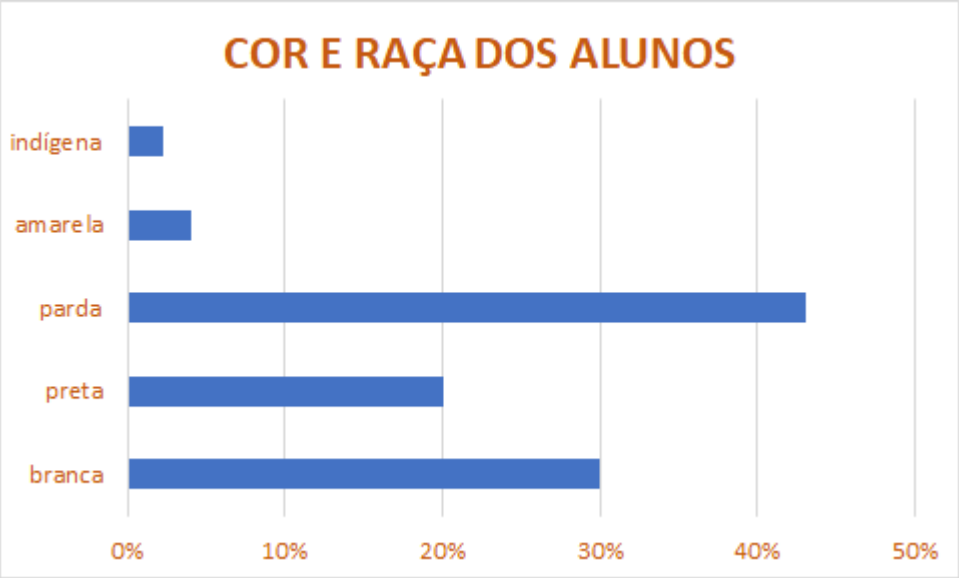
A presença de mulheres mais velhas na EJA nos leva a reflexão não apenas sobre a Zona Oeste, mas também sobre a diferença entre gerações[46], pois se no passado as mulheres ficavam retidas nas funções domésticas, sem quase ou nenhuma escolarização, a abertura do mercado de trabalho para elas a partir do final da década 1970 e os fatores conjunturais da sociedade (desenvolvimento do sistema capitalista, modernização tecnológica, avanços da medicina), trouxe uma mudança no comportamento feminino, pois além da participação cada vez maior no mundo do trabalho, as mulheres passaram a ter mais escolarização e profissionalização (HOFFMAM, 2004).

Nas gerações mais recentes, as mulheres buscam maior escolarização e qualificação profissional com o objetivo de serem inseriras cada vez mais no mundo do trabalho. Como consequência, muitas mulheres têm adiado a maternidade e também a vida conjugal em busca de um padrão de vida que lhe agregue emancipação e igualdade em relação aos homens (CHAUÍ, 2013). O fato de ter menos jovens do sexo feminino na EJA da Zona Oeste pode estar relacionado a melhor escolarização das mulheres, conforme já apontado em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados do PNAD de 2009 (FERREIRA, 2015).

[46] Ferreira trabalha com este tema no artigo Correção de Fluxo e Trajetórias escolares de Jovens e Não-Jovens.

Conforme apresenta o gráfico 2 abaixo, um dado relevante para se conhecer o perfil dos estudantes da EJA da Zona Oeste se refere à cor da pele. 43,0 % dos alunos que responderam ao questionário se consideram pardos, 20,0% pretos e 30,0% brancos. Analisando os dados da amostra referente a pretos e pardos vemos uma maior representatividade da raça negra (63,0%), na EJA da região estudada, o que também se configura como uma população específica da EJA no segmento do Ensino Médio, tanto na Zona Oeste, quanto na cidade do Rio de Janeiro em si.

Gráfico 2 – Cor e raça dos alunos



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

Percebemos, portanto, que há uma elevada presença da população negra entre os alunos da EJA na Zona Oeste. Essa informação nos remete a discussão sobre a exclusão social de negros no Brasil, apontando não apenas a presença marcante de pretos e pardos em áreas mais pobres como favelas e bairros periféricos, sem ou com reduzida infraestrutura, mas principalmente, demonstrando (mesmo que seja nesse pequeno universo da amostra) a forma como os negros realizam sua trajetória escolar[47]. Ou seja, apresentam um histórico marcado por limitações de acesso e pelas desigualdades sociais que reduzem as oportunidades educacionais da população negra (BRITO, 2016). O artigo de Brito (2016) "Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação entre masculinidades e raça" trás dados da Pesquisa Nacional por

[47] Embora a proposta aqui não seja falar sobre trajetória escolar, cabe lembrar essa discussão dada à questão social e de raça que envolve a presença da população negra no ambiente escolar.

Amostra de Domicílios - PNAD (2007/2008) do IBGE sobre a frequência dos jovens negros no Ensino Médio e a disparidade entre série e idade. A referida PNAD revela que há uma diferença no percentual de negros e brancos que frequentam o Ensino Médio na faixa etária indicada para a idade. Sobre os dados desta pesquisa Brito (2016) apresenta:

> entre os estudantes de 15 a 17 anos, cerca de 85,2% dos brancos estavam estudando, e 58,7% frequentavam o ensino médio dentro da faixa etária considerada adequada para esse nível de ensino. Já entre pretos e pardos, entretanto, 79,8% frequentavam a escola, mas apenas 39,4% estavam no nível subsequente ao ensino fundamental, revelando que, para uma parcela significativa desses jovens, a experiência de escolarização na etapa anterior é um desafio que ainda enfrentam quando já deveriam estar no ensino médio. E muitos deles buscavam enfrentar essa defasagem na EJA (BRITO, p.225).

Outro dado que nos ajuda a compreender um pouco mais sobre a inserção escolar dos alunos da EJA, se refere à escolaridade da mãe, está caracterizada por influenciar diretamente na trajetória escolar dos filhos, conforme apontam Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011). Na Zona Oeste, o que se percebe quanto a escolaridade no ambiente familiar focando, principalmente, a escolaridade das mães dos alunos, é que: 35,0% delas não concluíram o Ensino Fundamental; 13,0% não tem escolaridade; 11,4% possui o Ensino Fundamental completo e 22,0% conseguiram terminar o Ensino Médio. Quando nos referimos ao ensino superior, temos a seguinte configuração: 3,2% cursaram o Ensino Superior, mas não o concluíram e 6,2% possuem superior completo ou pós-graduação. Considerando que os dados da amostra na qual estamos trabalhando referem-se a alunos da EJA Ensino Médio, podemos concluir que 31,4% das mães apresentam escolaridade maior que a dos filhos e 68,9% tem escolaridade igual ou menor que a dos filhos, como mostra o gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 – Escolaridade da mãe dos alunos

Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

. Fazendo uma comparação com outra região da cidade, como por exemplo, a Zona Norte (que também possui muitos bairros pobres e uma elevada presença de complexos de favelas) percebemos que em ambas as regiões o nível escolar da mãe é baixo. Mas, apesar de conter muitos bairros pobres, na Zona Oeste, o percentual de escolarização das mães é um pouco melhor se comparado com outras regiões da cidade. No quadro 2 abaixo, percebemos que, enquanto na Zona Norte 21,3% das mães não tem escolaridade, na Zona Oeste este percentual é de 13,0%. Entre as que não conseguiram terminar o Ensino fundamental os percentuais ficam entre 42,2% na Zona Norte, e 35,0% na Zona Oeste. Já a Zona Sul e o Centro da Cidade, se percebe que a escolarizações das mães em ambas as regiões são mais baixas que as das mães residentes na Zona Oeste. A hipótese aqui é que os alunos da EJA podem residir em outras regiões e estudar na Zona Sul. Ou que, os alunos de EJA na Zona Sul e Centro, são residentes em áreas mais precárias como as favelas e bairros mais pobres, tal qual o clima educativo costuma ser mais baixo.

Sabendo que os alunos que participaram do survey estavam terminando o Ensino Médio, vale salientar, de acordo com os dados que, em regiões como Zona Norte e Oeste, menos de 10% das mães chegaram ao Ensino Médio, mas não o concluíram. E, dentre as que terminaram, 11,0% são da Zona Norte e 22,0% na Zona Oeste, ou seja, esses são os percentuais de mães que possuem a mesma escolarização de seus filhos.

Quanto à escolaridade maior que a dos filhos: encontramos 3,0% na Zona Norte e 6,2% na Zona Oeste. A hipótese aqui, é que os alunos que responderam a amostra na Zona Oeste, são mais jovens e possuem mães mais jovens que participaram, mesmo que de forma precária (algumas delas), do processo de expansão da educação. Quanto aos dados referentes à região da Zona Sul e ao Centro, percebemos que o percentual de escolarização, em alguns momentos, é mais baixo em relação às demais regiões. Percebe-se ainda que embora mais de 60% das mães dos alunos na Zona Oeste possui escolaridade inferior à dos filhos, na Zona Norte este percentual é de 81%. Nas, nas demais regiões da cidade este percentual fica da seguinte maneira: 64,7% no centro, e 74,7 na Zona Sul.

Quadro 2 – Escolaridade da mãe (por região)

	Sem escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior completo ou pós-graduação
Zona Oeste	13,0%	35,0%	11,4%	9,5%	22,0%	3,2%	6,2%
Zona Norte	21,3%	42,2%	10,6%	7,8%	11,0%	4,1%	3,0%
Centro	35,3%	17,6%	11,8%	11,8%	11,8%	5,9%	5,9%
Zona Sul	25,3%	41,8%	7,6%	6,3%	1,3%	2,5%	3,8%

Fonte: Banco de dados “Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro”. Quadro de elaboração própria

3.2. Público da EJA

Em períodos recentes, o público da EJA além de ser composto por pessoas mais velhas em idades adultas, com histórico de entradas e saídas da escola e intervenção no percurso escolar, ocasionando o fenômeno denominado educação “truncada”, ou descontínua (FERREIRA, 2010).

Estes jovens nem sempre possuem disparidade entre série e idade tão distantes, conforme o indicado pela LDB (1996). Mas, a sua inserção na EJA tem ocorrido como um reflexo tanto da situação social permeada por uma escolarização difícil, realizada de forma precária, com reprovações e abandono (FERREIRA, 2016), quanto pela presença

das políticas de correção do fluxo escolar e dos ciclos de aprendizagem. Tais políticas permitem ou "induzem" o acesso de jovens na EJA como um modo de acertar o desnível entre série e idade, que, na maioria das vezes, foi estabelecido nas reprovações ou abandono escolar durante o ensino fundamental.

Cabe resgatar, que a EJA foi um modelo de ensino desenvolvido no sentido de oferecer escolarização exatamente para os adultos que já estavam inseridos no setor laboral (ou desistiram dos estudos) e que ficaram de fora do sistema escolar no processo de expansão da escola. Entretanto, durante muito tempo a escola teve um papel excludente quanto àqueles que já trabalhavam. Isso porque, era um sistema educacional que dava prioridade para a escolarização das crianças e atendia apenas no período diurno (PAIVA, 2015). Deste modo, jovens e adultos trabalhadores foram impedidos de terminar as etapas de ensino, sendo barrados na porta da escola, como ressalta Ferreira (2016).

Embora o modelo escolar tenha mudado e a partir da década de 1990 e a EJA tenha se fortalecido enquanto modalidade da educação básica, permitindo que jovens e adultos trabalhadores pudessem terminar as etapas de ensino, o que se percebe é que a questão social permanece a mesma. Ou seja, ainda que políticas sociais tenham sido criadas na intenção de reduzir as desigualdades educacionais e ampliar o acesso ao sistema escolar (DI PIERRO, 2010), até o momento existe uma quantidade significativa de jovens e adultos que encontram dificuldades para terminar os estudos, ou para cumprir as etapas de ensino de forma linear, estudando dentro da série indicada para a idade. Contudo, encontram na EJA a oportunidade para dar continuidade às etapas de ensino e adquirir uma certificação.

Esta situação revela que, mesmo com o desenvolvimento de políticas educacionais, as desigualdades sociais ainda se reproduzem no ambiente escolar, conforme aponta Ferreira (2010) e Sposito (2011), e que apesar de terem apresentado resultados importantes ao garantir mais acesso, por outro lado, provocou um processo de desigualdade dentro da escola, através da reprodução de diferentes formas de escolarização. Considerando que essas desigualdades também são oriundas de questões sociais relacionadas ao território e que a Zona Oeste se constitui como uma região periférica permeada de desigualdades sociais e territoriais torna-se relevante conhecer

quem são os Jovens e Não-Jovens que cursam a EJA Ensino Médio nesta região da cidade.

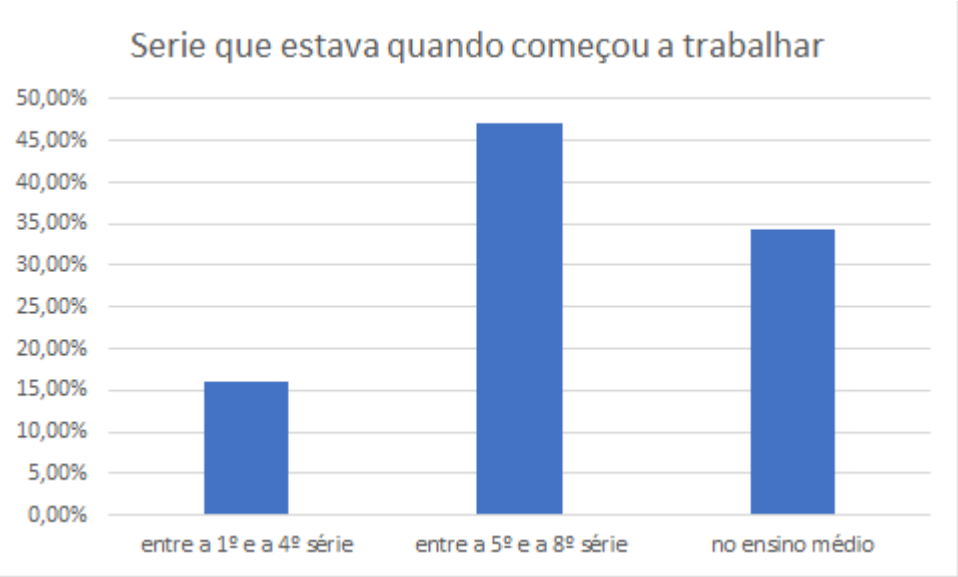
3.3. Trabalho e estudos

Conforme pesquisa "Juventude na escola, sentidos e buscas – por que frequentam?", realizada em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), o trabalho é considerado uma questão central dos sujeitos da EJA, em especial entre jovens com idade de 15 a 29 anos, pois, em sua maioria (60%), são alunos que trabalham e também estudam ou já conciliaram as duas atividades em algum momento da vida (BRASIL, 2015).

Em regiões periféricas essa dupla jornada tem presença marcante na escolarização tanto de jovens quanto de adultos. Assim, no que se refere à Zona Oeste, quanto aos alunos da EJA, 78,0% deles disseram que já aliaram trabalho e estudos, enquanto que 22,0% informaram não ter feito tal conciliação. Quando observamos os dados referentes à idade de ingresso no mundo de trabalho, percebemos que dentre os respondentes 15,0% disseram que nunca trabalharam; 6,9% informaram que iniciaram a vida laboral com menos de 10 anos; 25,6% começaram entre 10 e 15 anos; 38,4% iniciaram entre 16 e 18 anos e 14,0% com mais de 18 anos. Estas informações nos levam a entender que a maior incidência de conciliação entre trabalho e estudos acontece por alunos no período que compreende o final do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio.

Outro dado também importante sobre os alunos da EJA se refere à série, ou o ano, que estavam quando começaram a trabalhar. Assim, na Zona Oeste, 47,0% disseram que cursavam entre a 5ª e 8ª série, que atualmente correspondem ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Esta situação pode ser verificada no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Série que estava quando começou a trabalhar

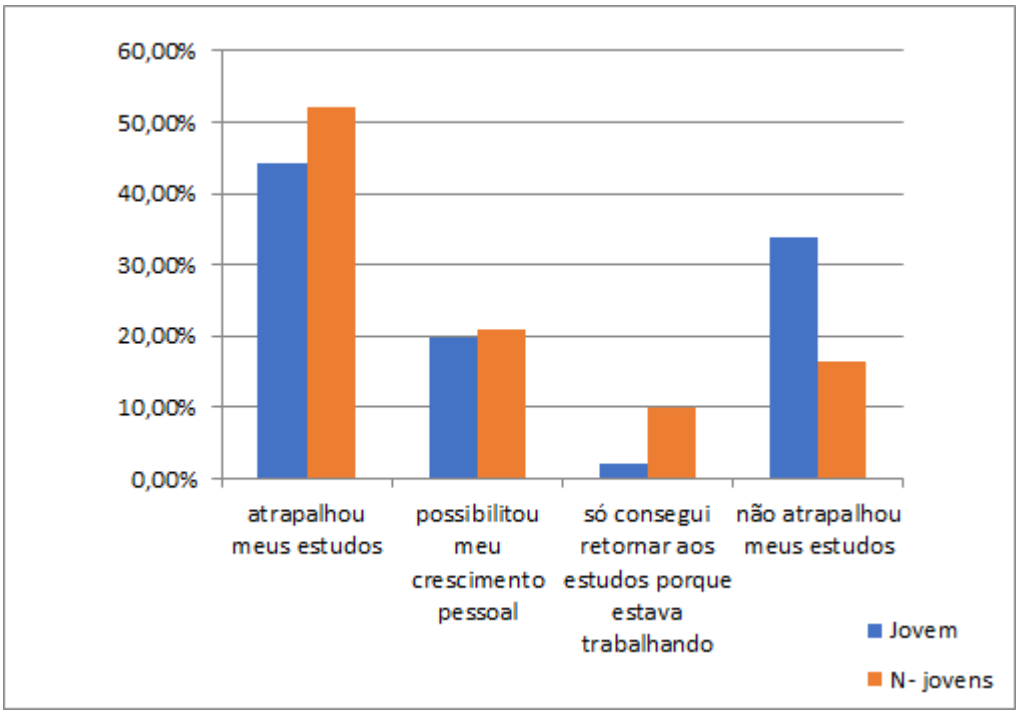


Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

Ainda sobre trabalho e estudos, ao perguntar como avaliam ter estudado e trabalhado no mesmo período da vida, 46,4% dos alunos da Zona Oeste informaram que esta dupla jornada atrapalhou seus estudos, 20,0% afirmam que possibilitou o crescimento pessoal, 5,0% disseram que só conseguiram retornar aos estudos por causa do trabalho. Um dado curioso a se pensar está entre os 28,3% que afirmaram não ter atrapalhado os estudos ao conciliar as duas atividades. As percentagens podem ser verificadas no gráfico 5 a seguir.

Ao analisar o mesmo Survey, com dados referentes aos jovens Carrano, Marinho e Oliveira (2015) também identificaram que para 23% dos jovens, trabalhar e estudar não foi empecilho para continuar os estudos. Ao interpretar tais respostas concluíram que para estes alunos, aliar trabalho e estudos abriu novas possibilidades para o futuro e contribuiu para o seu retorno ao ambiente escolar.

Gráfico 5 – Avaliação de ter trabalhado e estudado



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

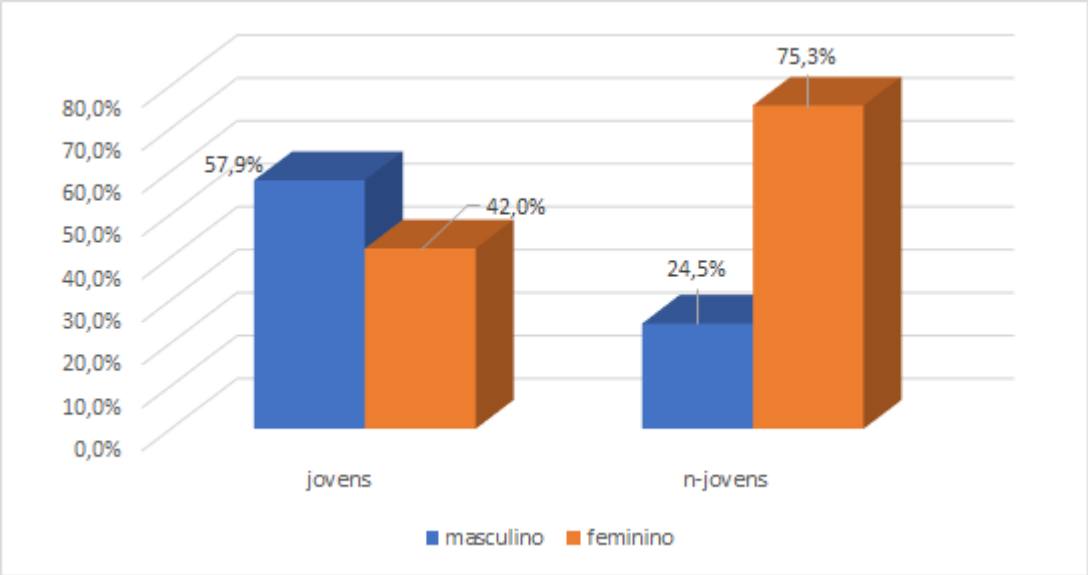
3.4. Caracterização de Jovens e Não-Jovens da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro.

No universo da amostra utilizada para esta pesquisa, quanto à população jovem, vemos 58,0% de jovens do sexo masculino e 42,0% do sexo feminino. Por outro lado, entre os não-jovens temos a seguinte configuração: 24,5% de homens e 75,3% de mulheres, como representa o gráfico 6 abaixo.

As percentagens aqui se invertem quanto a presença de homens e mulheres na EJA comparando jovens e não-jovens. Pois enquanto entre os não-jovens o percentual de mulheres é mais elevado, chegando a 75,3 %, entre as jovens este percentual é de 42,0%. No sexo masculino, acontece o inverso, pois a presença de homens jovens é maior que a de homens não jovens. Sendo 58% jovens e 24,5% de não jovem.

Embora já tenhamos falado sobre a escolarização feminina de mulheres mais velhas em parágrafos anteriores, cabe ressaltar que entre as mais jovens pesquisas apontam que as mulheres conseguem realizar um percurso escolar mais linear que os homens.

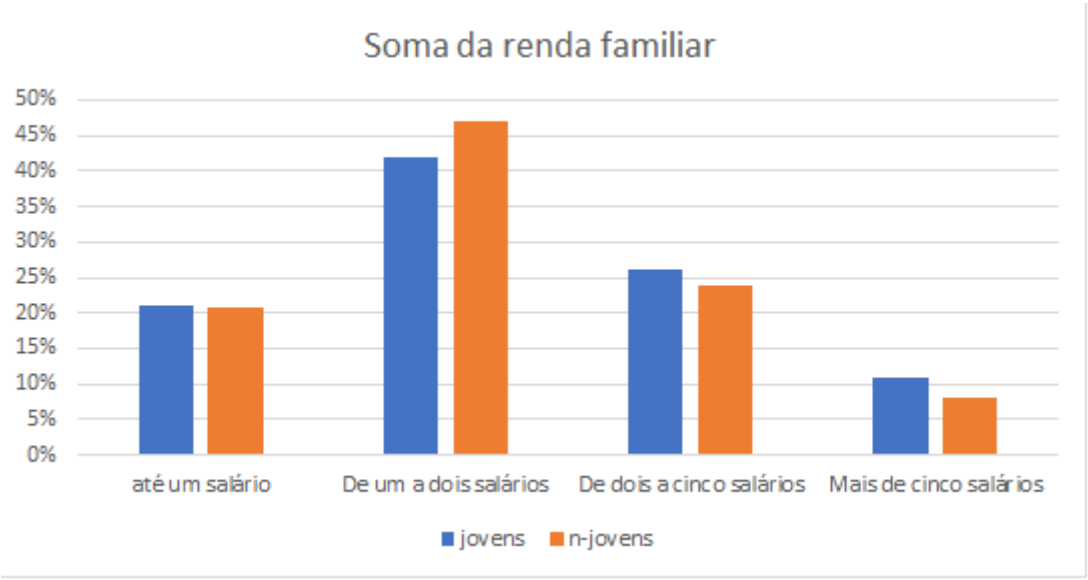
Gráfico 6 – Proporção de sexo entre jovens e não-jovens



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

Sobre a categoria renda familiar percebemos que tanto os jovens quanto os não-jovens ficam no mesmo patamar no que tange à soma da renda familiar, que é de até um salário mínimo, o que corresponde a aproximadamente 20,0%. Com relação aos jovens, 42,0% recebem até dois salários mínimos com a soma da renda familiar, 26,0% entre dois a cinco salários e 11,0% acima de cinco salários mínimos. Entre os não-jovens percebemos que a soma da renda familiar é algo que não destoa tanto se comparado aos dados relativos aos jovens, pois 47,0% recebem, com a soma da renda familiar, entre um e dois salários mínimos e 24,0% entre dois a cinco salários e os que recebem mais de cinco salários (8,0%), estão num percentual menor que os jovens. Estes dados confirmam a Zona Oeste com um território em que predomina uma população pobre.

Gráfico 7 – Soma da renda Familiar



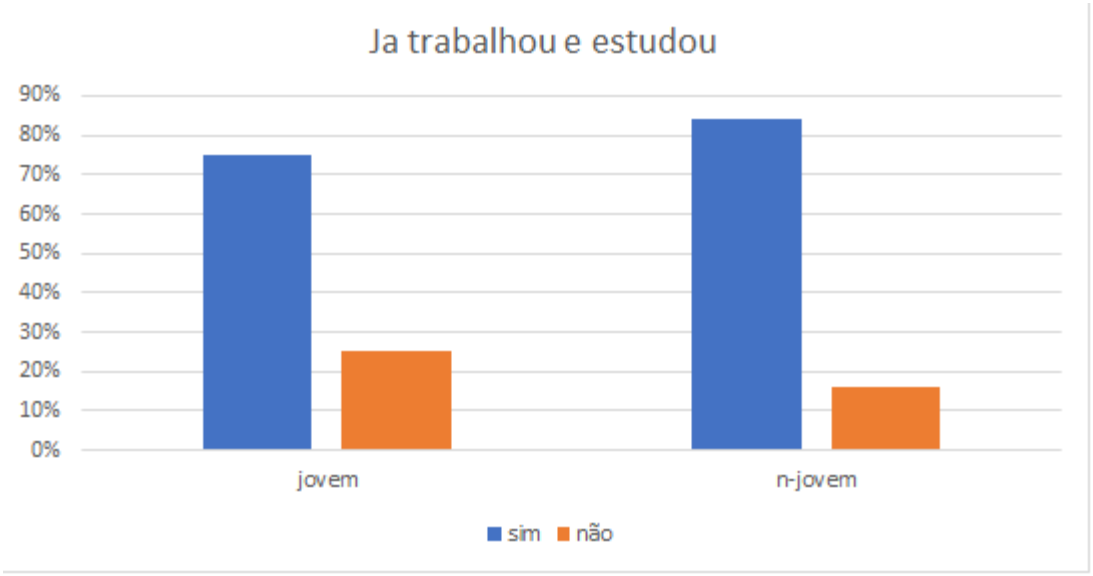
Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

3.5. A escola e o mundo do trabalho para Jovens e Não-jovens

De acordo com autores como Ferreira (2016), Di Pierro e Addad (2000), os alunos da EJA são, em sua maioria, pobres, trabalhadores e que residem em regiões precárias. Em territórios periféricos como a Zona Oeste, esta também é uma realidade marcante nas turmas da EJA. Se por um lado a expansão do Ensino no Brasil conseguiu atingir uma população mais empobrecida e que estava excluída da escola - porque não teve acesso, ou porque foi barrada na porta dela, como diz Ferreira (2016) - por outro, essa ampliação aconteceu de forma precária, pois garantiu o acesso sem diminuir as desigualdades sociais que se reproduzem no ambiente escolar (SPOSITO, 2001; FERREIRA, 2010). O reflexo dessas desigualdades podem ser observadas e sentidas sob diversos aspectos, um deles, se refere ao modo como os alunos da EJA realizam as etapas de ensino, aliando trabalho e estudos.

Diante disto, uma sequência de questões da amostra do survey nos ajudam a entender como os alunos da EJA da Zona Oeste vivenciam a dupla jornada trabalho e estudos. O gráfico 8 a seguir, nos indica o percentual entre jovens e não-jovens que já trabalharam e estudaram e daqueles que não precisaram trabalhar e estudar no mesmo período da vida.

Gráfico 8 – Trabalho e estudos

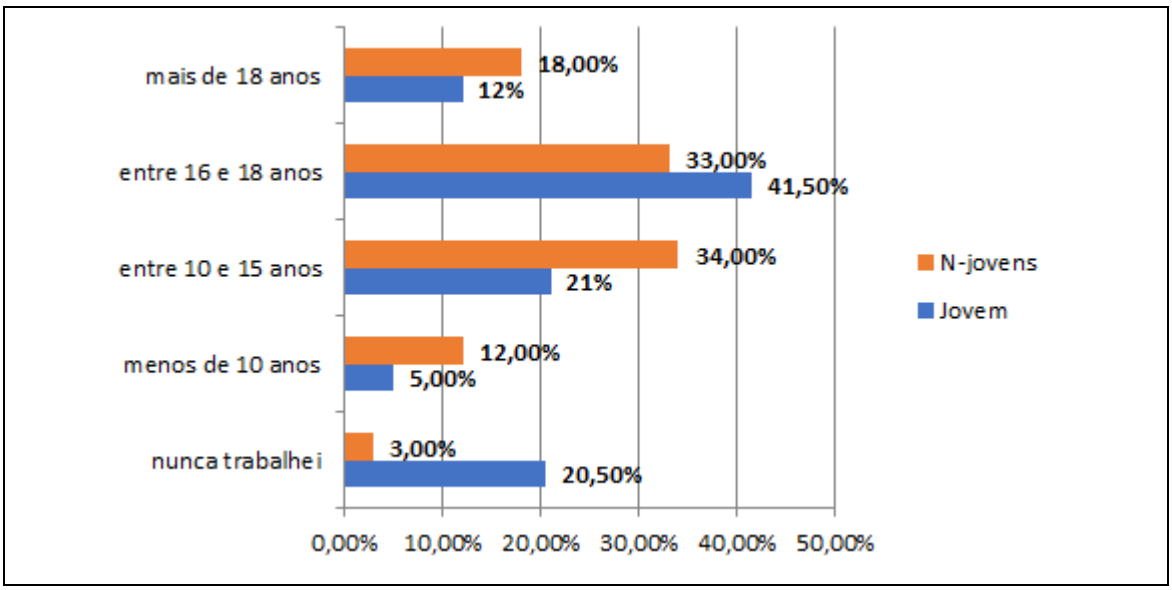


Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

Em relação aos jovens, 75,0% já haviam trabalhado e estudado ao mesmo tempo e, apenas 25,0% não experimentaram aliar estas duas atividades. Quanto aos não-jovens, 84,0% informaram ter conciliado tais tarefas em algum momento da vida e, apenas 16,0% não aliaram. Estes dados nos revelam que a maioria dos estudantes da EJA já realizou ou ainda realiza a dupla função de trabalhar e estudar, isso porque, como apontam Carvalho e Santos (2014), muitos destes jovens e adultos têm filhos e precisam trabalhar para assumir as despesas familiares. Assim, percebemos a necessidade de compreensão por parte dos professores no que tange a realidade de seu alunado, fazendo uso de métodos e recursos capazes de estimular a permanência destes na escola, pois do contrário evadem.

Outra questão relevante que ressaltamos neste estudo diz respeito a idade de ingresso ao mundo do trabalho. Percebemos que dentre os que realizaram a dupla jornada trabalho e estudos, no que se refere aos jovens, 41,5% começaram a trabalhar entre 16 e 18 anos, idade em que deveriam estar cursando o final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme previsto na legislação brasileira.

Gráfico 9 - Idade com que começou a trabalhar



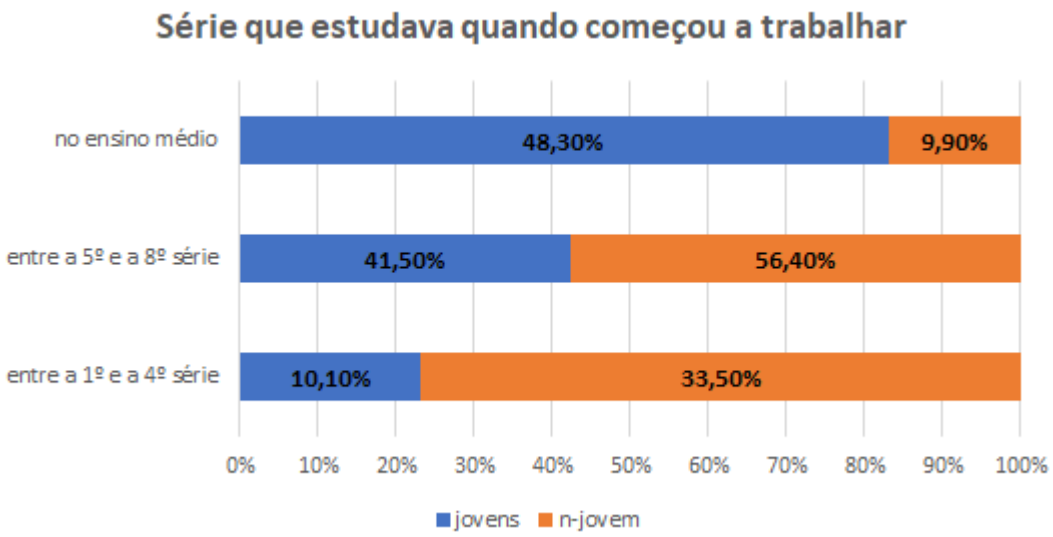
Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

Quanto aos jovens, o pico de inserção no mundo do trabalho se dá no período em que cursaram o Ensino Médio. O percentual é baixo quando se trata de trabalho na infância para estes jovens. Provavelmente esses jovens, quando crianças vivenciaram um período em que foram desenvolvidas políticas sociais com base nas leis de medidas protetivas para crianças e adolescentes. Como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente implantado no início da pecada de 1990, (Lei contra o trabalho infantil) ECA. Essas políticas foram reflexo das orientações dos organismos internacionais que passaram a atuar em países periféricos ou em desenvolvimento naquela década. Já entre os não-jovens este número é expressivo, 12,0% iniciaram a vida laboral com idade inferior aos 10 anos e 34,0% entre 10 e 15 anos. Este fator nos leva a refletir que ao terem dividido o tempo entre estudos e trabalho quando ainda eram crianças, pode ter colaborado para estarem inseridos na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o rendimento escolar pode ter sido comprometido em algum momento. Apontamos também que o trabalho infantil favorece o despreparo para o mercado de trabalho, submetendo a aceitação de subempregos, auxiliando assim para que continuem a sustentar o ciclo de pobreza no Brasil.

Voltando aos dados da amostra, percebemos através dos dados presentes no gráfico 10 a seguir que, 41,5% dos jovens começaram a trabalhar entre a 5ª e 8ª séries,

que atualmente corresponde do 6º ao 9º ano, componentes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Por outro lado, quanto aos não jovens, menos de 10,0% começaram a trabalhar no período do Ensino Médio. No entanto, 33,5% iniciaram a vida laboral quando ainda cursavam as primeiras séries do Ensino Fundamental. Uma vez mais ressaltamos os impactos do trabalho na vida de crianças e adolescentes, visto que estão sujeitos a carregar graves consequências para a vida adulta como impactos físicos, psicológicos e econômicos.

Gráfico 10 - Série que estudava quando começou a trabalhar



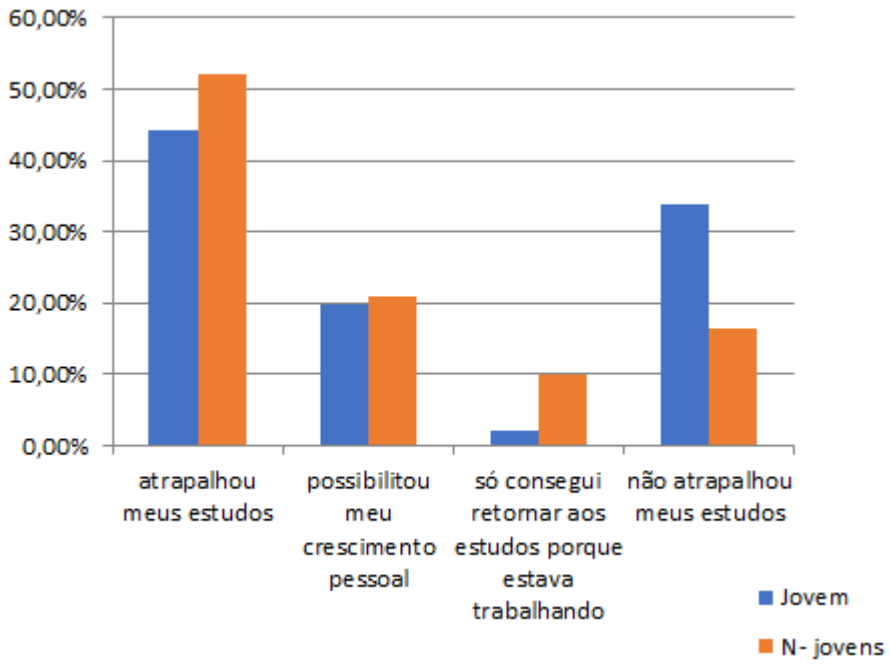
Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

A pesquisa **"**Jovens fora de série: trajetórias truncadas de estudantes do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro" traz a discussão sobre o impacto do mundo do trabalho na trajetória escolar, revelando que a conciliação destas duas atividades se apresenta como uma tarefa difícil de ser realizada (CARRANO; *et al.* 2015). A vivência do trabalho é uma prática exercida pela maior parte dos jovens brasileiros e não difere entre os jovens deste estudo.

A EJA, por ser a franja do sistema é a que mais agrega alunos trabalhadores. Sobre trabalhar e também estudar, os dados do Survey referentes a Zona Oeste mostraram que, para 44,3% dos jovens trabalhar e estudar atrapalhou os estudos, enquanto que para 34,0% não atrapalhou. 2% afirmou ainda que só retornou aos estudos porque estava trabalhando. Quanto aos não-jovens, 52,0% informaram que cumprir esta

dupla rotina atrapalhou seu processo de escolarização, enquanto que 16,5% afirmaram o contrário. Para 10% destes o retorno aos estudos só foi possível por conta do trabalho. Em relação ao crescimento pessoal, tanto jovens quanto os não-jovens apontam que o trabalho ajudou bastante, somando-se 19,7% de jovens e 21,0% de não jovens. Conforme indica o gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 – Avaliação sobre ter trabalhado e estudado



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

.

Contudo, é importante destacar a necessidade de se problematizar a relação entre estudo e trabalho na vida dos jovens, afinal, como mostrou a pesquisa **"**Jovens fora de série: trajetórias truncadas de estudantes do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro", para parte significativa dos jovens investigados tal conciliação não se mostrou como necessariamente um aspecto negativo, mas como uma circunstância até desejável.

Identificamos que os alunos da EJA Ensino Médio na Zona Oeste apresentam um histórico de aliar trabalho e estudos. Aliás, há de se considerar que o trabalho aparece como um dos incentivadores para que muitas pessoas procurem aumentar seu nível de escolaridade, visto que segundo apontam as pesquisas, uma parte significativa dos que buscam esta modalidade tem a intenção de se preparar para as novas demandas criadas pelo mundo do trabalho. Como realça Castel (2012): "(...) se supone que el

nuevo operador, como se dice hoy, debe ser cada vez más autónomo, responsable, capaz de participación y de coperación. En líneas generales, Debe estar también particularmente bien formado y calificado".

Apesar da necessidade colocada pelo mundo do trabalho, sabemos que em diversos casos, a dupla jornada tornou-se um marcador no processo de escolarização de muitos alunos da EJA, acarretando situações de abandono, retenção em série, ciclos repetidos de entradas e saídas da escola, e como resultado uma escolarização descontínua.

> As trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização expressam a sonegação de direito básico à cidadania e se constituem como entrave ao desenvolvimento regional e nacional, principalmente se considerarmos os impactos negativos da subescolarização para o desenvolvimento econômico e social de uma região ou país (CARRANO; *et al*., 2015, p. 1.441).

Quando analisamos a relação entre trabalho, escola e renda percebemos que não é possível dicotomizar ambas as relações, pois para os alunos da EJA, trabalho e escola são experiências que se completam e caminham no mesmo período. Pois não há uma separação entre o tempo de estudar e o de trabalhar. A condição social, na maioria das vezes, é que condiciona o processo de escolarização e entrada mais cedo no mundo do trabalho.

3.6. Uso da internet

Na atualidade, estar conectado a internet e ter possibilidade de acessos às diferentes tecnologias diz muito acerca do meio social de um indivíduo e sobre as possibilidades de inserção social de determinados grupos. Embora o barateamento dos produtos relacionados a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) venha permeado de um discurso sobre a democratização da internet e do acesso à tecnologia, sabemos que há uma parcela considerável da população que não tem acesso a estes recursos e quando tem, este ocorre de forma precarizada (RIBEIRO; *et al*., 2013).

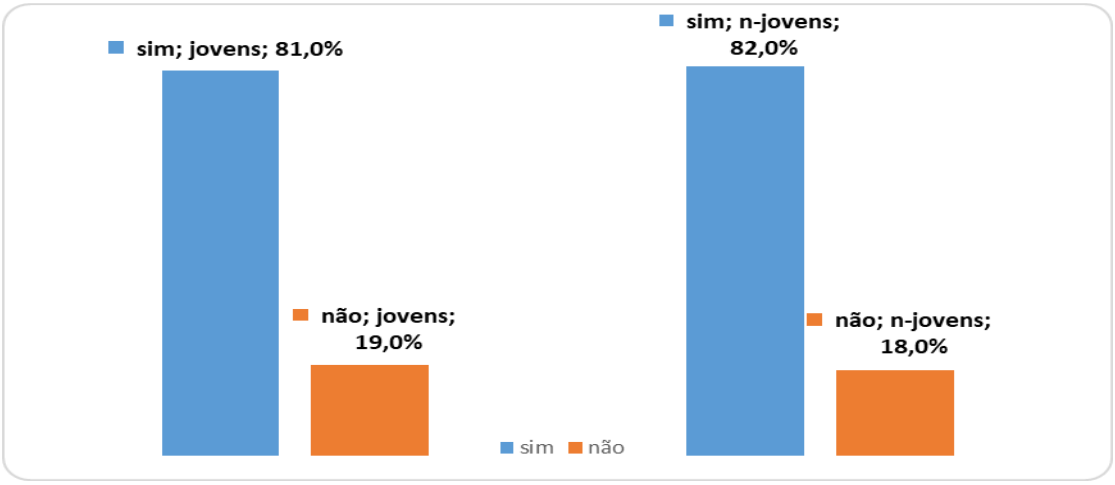
Ao fazer uma análise sobre a difusão da tecnologia no Brasil, Ribeiro; *et al*. (2013) identificaram a existência de uma desigualdade de acesso à internet e, ao mesmo tempo, a posse do computador em regiões metropolitanas. Esse contraste é

fundamentado na reprodução das desigualdades sociais. Ao fazer esta investigação identificaram também que, embora tenha aumentado o número de pessoas com acesso a essas tecnologias, por outro lado, ainda existe certa distância entre quem tem acesso e aqueles que não têm. E ainda, que a possibilidade do acesso está relacionada a situação social, a desigualdade de renda e a educação. Segundo os autores: " (...) no Brasil, caso se mantenha o atual padrão, a difusão da internet funcionará mais como reprodutora das desigualdades do que como democratizadora das relações"(p.18).

Pensando na situação social e territorial da Zona Oeste e nos alunos que responderam os questionários, nos indagamos sobre qual o tipo de acesso às tecnologias que eles (alunos da EJA) - enquanto moradores de região periférica e estudantes de uma modalidade de ensino que está à margem do sistema educacional - conseguem ter dentro das condições sociais e territoriais ao qual estão inseridos. Os dados apresentados nos gráficos 13 e 14 nos trazem tais informações.

Sobre ter computador em casa percebemos que, tanto jovens quanto não-jovens se equiparam no que se refere ao acesso e também a ter o equipamento em casa. O que aparece nas repostas dos entrevistados é uma leve diferença nos percentuais. Enquanto 81,0% dos jovens disseram ter computador em suas residências, 82,0% dos não-jovens informaram também possuir o equipamento. Sobre não dispor de computador, a diferença também é de 1% entre jovens e não-jovens. Percebemos que mesmo apresentando pouca diferença nos percentuais, os não-jovens ficam na frente quanto ao acesso ao equipamento. Os gráficos 13 e 14 a seguir trazem as informações.

Gráfico 12 – Tem computador em casa

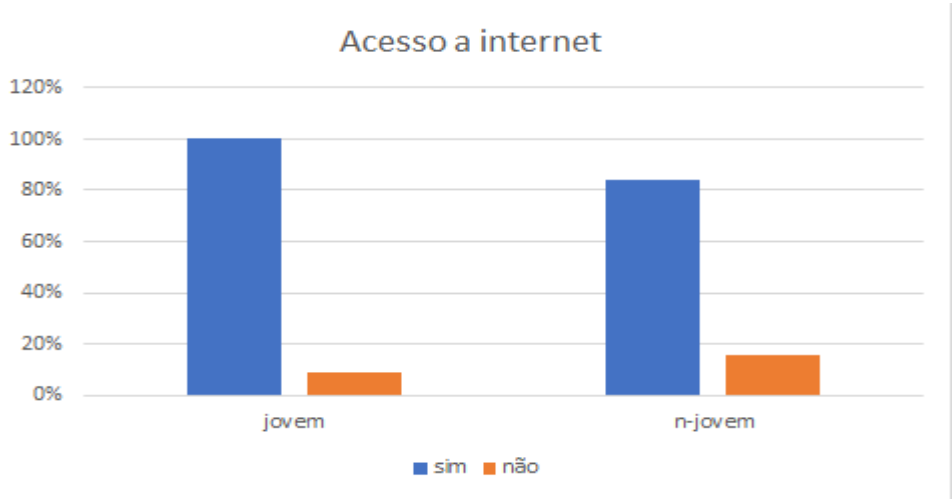


Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

As categorias "uso de computador" e a "frequência em que acessa a internet" também contribuem para conhecermos o perfil social dos alunos da EJA na Zona Oeste. Se entendemos que a precariedade do território pode influenciar na inserção social das pessoas, reconhecendo que na atualidade a internet tem significativa importância no processo de inserção social, veremos que o acesso pode contribuir positivamente para diversas oportunidades, seja na área da educação, da cultura ou do trabalho. Neste sentido, procuramos conhecer de que modo os alunos que participaram do survey fazem uso das tecnologias.

Sobre acessar a internet, 100,0% dos alunos jovens disseram que o fazem, enquanto que entre os não-jovens este percentual é de 84,0%. Dos que não tem acesso a *web*, entre os jovens apenas 9,0% afirmaram não usufruir, já no que tange aos não jovens este percentual é de 15,5%. Estes dados demonstram que na Zona Oeste, apesar da situação social, os jovens conseguem ter mais acesso a rede que os não-jovens. Isso pode ocorrer não só por causa das desigualdades sociais de acesso, mas também devido à diferença geracional, e ainda com relação ao uso que se faz da internet. Aqui, a hipótese é que entre os jovens o uso da internet torna-se corriqueiro para o acesso as redes sociais, procura de emprego e entretenimento. Já os não-jovens fazem um uso mais básico da rede e, em muitos casos, este uso está relacionado ao ambiente de trabalho. O gráfico 14 a seguir representa esses percentuais:

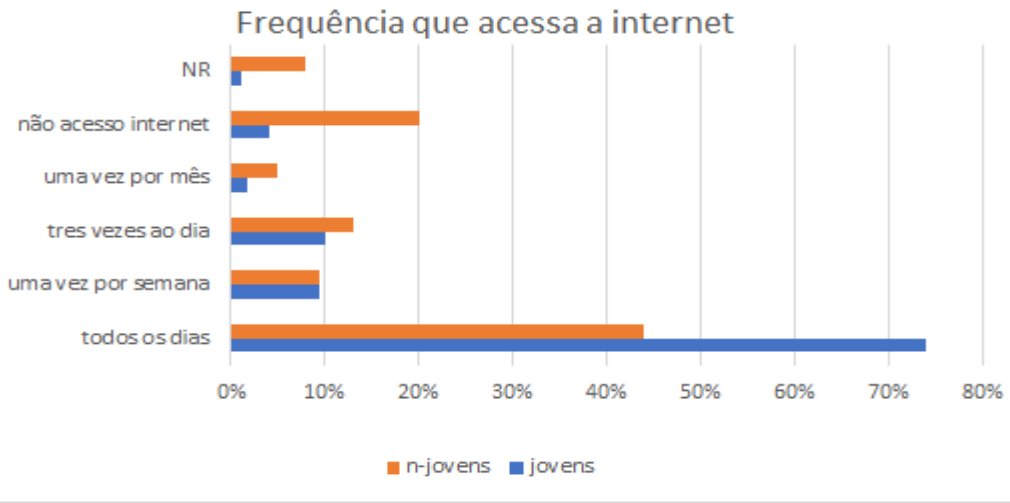
Gráfico 13 – Acesso a internet



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série. Gráfico de elaboração própria.

Nas respostas sobre a frequência com que acessa a *web*, percebemos que 20,0% dos alunos não-jovens não têm acesso à internet, enquanto que entre os jovens apenas 4,0% não tem. Dentre aqueles que acessam uma vez por semana o percentual fica muito parecido entre jovens e não-jovens, ou seja, 9,5% para os jovens e 9,4% para os não-jovens. A maior diferença aparece quando se fala dos acessos diários, visto que 74,0% dos jovens acessam a internet todos os dias e 44,0% dos não-jovens conseguem manter essa rotina diária, como podemos observar no gráfico 15 que segue.

Gráfico 14 – Frequência que acessa a internet



Fonte: Banco de dados da pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias Truncadas de estudantes de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Gráfico de elaboração própria.

Ao analisar o perfil dos alunos da EJA Ensino Médio na Zona Oeste, percebemos que eles apresentam características de quem reside em territórios periféricos. Confirmando não só os argumentos de Ferreira e também Di Pierro (que os jovens da EJA, em sua maioria, residem em regiões mais pobres e desprovidas de infraestrutura), mas também a hipótese levantada neste estudo, de que os alunos da EJA – no universo da amostra analisada - , em algum momento da vida aliaram trabalho e estudos e ou tiveram sua escolarização interrompida pelo acesso ao mundo do trabalho. Pois como dito anteriormente, de acordo com as análises, o trabalho é um dos marcadores mais presentes na vida dos alunos não-jovens da EJA nas duas primeiras etapas do ensino fundamental (89,9%). No entanto, para os jovens, o maior pico de inserção no mundo do trabalho ocorreu no período em que cursavam o Ensino Médio, chegando a um percentual de 48,3% . Apesar disso, 51,6% dos jovens disseram ter iniciado a vida laboral no período em que cursavam o período escolar correspondente ao ensino fundamental. E ainda, que dentre os não-jovens, o acesso ao mundo do trabalho ocorreu no momento em que muitos deles frequentavam o Ensino Fundamental. E se o trabalho impediu ou dificultou os estudos, para alguns deles, foi o que impulsionou o seu retorno a escola.

De acordo com as literaturas indicadas no primeiro capítulo, percebemos que a dupla jornada (trabalho e escola) faz parte do cotidiano dos alunos da EJA como um todo. Mas essa realidade pode se apresentar de maneiras diferentes a partir da especificidade de cada território. Daí, se a EJA já se encontra à margem do sistema educacional (DI PIERRO, 2001), congregando uma forma precária dentro do sistema escolar, a realidade social do território surge como uma situação que se manifesta dentro desta modalidade de ensino, contribuindo para que estes alunos tenham uma escolaridade tão precária quanto à situação social que se reproduz em territórios periféricos. Por isso, fazer um estudo sobre os alunos da EJA em região periférica torna-se indispensável quando percebemos que a presença desta modalidade de ensino é maior em lugares mais pobres, como por exemplo, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Ao fazer uma análise deste mesmo banco de dado, Ferreira (2016) constatou que, em sua maioria, os jovens e não jovens da EJA eram oriundos das classes populares. Ganha destaque algumas características destes alunos apresentadas pela

autora. Assim, com informações sobre etnia, renda, e local de moradia, Ferreira (2016) percebeu que: mais de 50% dos respondentes se autodeclararam negros e pardos. A maior proporção salarial é de um a dois salários mínimos (44%), chegando quase ao mesmo percentual (ou seja, 24% e 25%) os que disseram possuir renda de dois a cinco salários (24%) e os que possuem renda de apenas um salário (23%).

Os dados apontam que o maior percentual de respondentes residia na Zona Oeste da cidade, ou seja, 41% da amostra. Ferreira (2016) e Di Pierro (2001) corroboram que os alunos da EJA apresentam as seguintes características: na maioria das vezes possuem situação social precária, pertencem às classes populares, residem em bairros pobres, periféricos, ou em favelas. Além disso, dada a situação social, precisam cumprir uma dupla jornada de trabalho e estudos.

Considerações finais

A proposta deste estudo foi a de realizar uma análise do perfil de jovens e não jovens da EJA que estudam no segmento do Ensino Médio, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. No decorrer da pesquisa elencamos os fatos e as situações políticas que marcaram a história EJA no Brasil. Também elaboramos um estudo de caso da Zona Oeste da cidade com o intuito de conhecer de que forma este território incide sobre a escolarização dos alunos da EJA. E para conhecer os jovens e não jovens da Zona Oeste realizamos análises dos perfis dos alunos a partir da base de dados do Survey oriundo da Pesquisa "Jovens fora de série".

Ao fazer um pequeno resgate sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, identificamos que a EJA foi estabelecida no cenário educacional primeiramente como alfabetização de adultos e durante muito tempo foi firmada como um estudo supletivo. Somente a partir da Constituição de 1988 que a modalidade passou a ser assegurada na educação brasileira, pois foi esta Constituição que tornou obrigatória a oferta da Educação de Jovens e Adultos. Vimos também que vários projetos e ações contribuíram para que a EJA fosse colocada no patamar de política educacional. Dentre elas a LDB de 9394/1996 que a estabeleceu enquanto modalidade de ensino, e o parecer de Jamil Cury 2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Ao fazer uma análise da história da EJA percebemos que mesmo com a ampliação da educação elementar e o fortalecimento dessa modalidade específica de ensino, ainda temos no país um número elevado de pessoas que apresentam dificuldades para realizar uma escolarização de percurso linear, ou concluir as etapas do Ensino Básico. Percebemos também que estas dificuldades são resultantes de vários fatores, dentre eles a reprodução das desigualdades sociais que impactam a sociedade de forma global. E no que se refere a educação, impacta com mais intensidade as classes populares, sobretudo as periféricas e faveladas.

Considerando a bibliografia utilizada na pesquisa e o conjunto de análises realizadas a partir das informações extraídas da base de dados do Survey, percebemos que a EJA da Zona Oeste é frequentada por dois grupos: Os jovens, que em grande parte abandonaram os estudos por causa do fracasso escolar, que é resultante de uma

trajetória escolar interrompida e mal sucedida com reprovações consecutivas que contribuíram para o desestímulo do aluno e a consequente evasão. O outro grupo é composto por pessoas mais velhas, neste estudo identificados como os **não jovens,** que tiveram a experiência de uma educação mais difícil, principalmente para aqueles que abandonaram a escola devido o ingresso no mundo do trabalho.

Notamos ainda que a EJA, mesmo tenho sido colocada no patamar de modalidade de ensino a partir da LDB 9394/1996, foi (e tem sido) muito impactada pelas ações políticas que interferiram e interferem na educação. Tais ações acabaram colocando a EJA na franja do sistema educacional brasileiro (DI PIERRO). Exemplo disso é o uso desta modalidade como forma de correção de fluxo escolar para os alunos mais novos que apresentam reprovações sucessivas. De acordo com as literaturas utilizadas neste estudo observamos que, ao diminuir a idade para ingresso na EJA, várias escolas conduziram para esta modalidade os alunos que não correspondiam com uma escolarização linear e que apresentavam risco de retenção na série. Tais práticas têm sido tomadas, na maioria das vezes, no intuito de evitar a redução do conceito da escola frente aos mecanismos de avaliação, como por exemplo, o IDEB e os fundos de investimentos.

Também percebemos que o perfil dos estudantes da EJA no Ensino Médio mesmo dentre os mais jovens, é composto por um público trabalhador, que, em muitos casos, não conseguiu manter uma escolarização linear. Diante disso, torna-se difícil estudar a EJA sem relacioná-la às questões sociais, visto que, na maioria das vezes, o interrompimento dos estudos ocorreu devido a entrada precoce no mundo do trabalho, uma necessidade ocasionada pelas diferenças sociais que acabam repercutindo na vida escolar. Situação que tem se repetido ao longo do desenvolvimento desta modalidade de ensino.

No segundo capítulo, com o intuito de conhecer o território no qual foi espacializado o estudo, identificamos que a Zona Oeste é uma região que se destaca pelas diferenças sociais e territoriais. Percebemos que, apesar de ser uma única região e com uma vasta extensão territorial, ela é tratada como dois territórios diferentes. Um que mescla classe média, classe média alta e classes populares, e um outro território em que se consolida a presença das classes populares.

As desigualdades se destacam tanto pela diferença na distribuição de infraestrutura urbana e de cultura nos bairros, quanto pela diferença socioeconômica dos moradores. Percebemos que, embora as Áreas de Planejamento AP 4 e AP 5 façam parte de uma mesma região, ambas apresentam diferenças tanto na fisionomia urbana quanto na distinção entre elas, pois parte da Zona Oeste que compõe a AP 4 é chamada de Barra e Jacarepaguá, enquanto que a outra parte composta pela AP 5 é sempre denominada de Zona Oeste. De certo modo, isso já demonstra uma separação de territórios.

Considerando as análises realizadas neste estudo constatamos que os bairros mais longínquos dentro da Zona Oeste, são os que apresentam características mais periféricas. E com menor disponibilidade de infraestrutura e de bens sociais. Dentre eles Guaratiba e Magalhães Bastos.

Constatamos ainda, que a Zona Oeste é realmente uma área de expansão da cidade como apontou Lago e Ribeiro (2001), pois vem aumentando significantemente a densidade demográfica na região, principalmente pelas classes populares. O problema é que essa densificação tem ocorrido sem investimentos em infraestrutura urbana, situação que vem contribuindo para o desenvolvimento das favelas na região. Além disso, alguns bairros apresentam baixos IDH e clima educativo, além de grande diferença de renda *per capta* e uma presente desigualdade socioeconômica.

No capítulo três, ao fazer uso dos dados utilizados para esse estudos sobre os alunos da EJA na Zona Oeste, percebemos que, em sua maioria, eles são pertencentes às classes populares, habitam em territórios precários, possuem renda familiar de um a dois salários mínimos, além de terem acessado o mundo do trabalho em tempo escolar. Por sinal, o trabalho se configura como um dos marcadores mais presentes na escolarização dos alunos da EJA nessa região, é também o que mais contribuiu para o processo de evasão dos alunos mais velhos, mas, em contrapartida, para alguns deles, estar trabalhando colaborou para o seu retorno à escola.

Apesar do percentual considerável de alunos não-jovens na EJA dessa região, prevalece a presença de alunos jovens. Isso traz uma hipótese que pode ser trabalhada em momentos posteriores a esta pesquisa, que em lugares periféricos muitos alunos têm

saído do ensino fundamental e em vez de cursar o Ensino Médio regular, acabam buscando na EJA uma forma de terminar os estudos.

Pensando a EJA, compreendemos ser importante o desenvolvimento de políticas públicas para educação que contemplem as necessidades educacionais do momento atual, tal qual o trabalho e a escola sejam espaços de complementação e não de disputa ou de divergência, como se houvesse um período da vida destinado a apenas estudar e outro a trabalhar como aponta Di Pierro (2005). Por fim, um sistema escolar que compreenda e desenvolva a educação de jovens e adultos como um sistema de escolarização, não apenas de certificação, ou de preparação para o trabalho.

Para realizar a pesquisa nos deparamos com grandes desafios: um deles se refere ao trabalho com o banco de dados do Survey. Pois ao mesmo tempo em que foi preciso encontrar uma metodologia para explorar o banco de dados (que já estava pronto), respeitando a proposta da pesquisa que originou o Survey, também foi desafiador ter que delimitar as questões que seriam relevantes para conhecermos os perfis dos jovens e não jovens da Zona Oeste. Outro desafio foi fazer uma delimitação referente a EJA, pois a vasta bibliografia sobre o tema dificultou um pouco a delimitação do referencial teórico metodológico. Soma-se a isso a dificuldade de fazer o recorte temporal para iniciar o histórico da EJA.

Aspiramos que este estudo possa servir como incentivo para demais trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos e sobre a investigação do desenvolvimento desta modalidade de ensino em regiões periféricas.

Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABREU, Maurício de Almeida. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. IPP, 2010.

ARROYO, Miguel. **Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em aberto. Brasília, v.17, n.71, pp.33-40, jan. 2000.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação. Nº4. São Paulo, jan/fev/mar/abr, 1997.

BRANDÃO, José Américo Luiz; AMÉRICO, Maria de Fátima; CARVALHO, Rosimeiry Francisca dos Santos. **A evasão nas turmas de EJA: desafios para professores e alunos**. 2010. 23 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2010.

BRASIL, Censo demográfico, 2010. **Atlas. 2. Mapas estatísticos - Brasil. 3. Brasil - População - Mapas I.** IBGE, Atlas do censo demográfico 2010 / IBGE. – Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

_____. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento de Referência. Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Conselho deliberativo. Resolução nº 10, de 20 de março de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Manual de Operações, Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015.** Brasília, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.129**, de 30 de junho de 2005. Brasília, 2005.

BRITO, Rosimery dos Santos. **Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação entre masculinidades e raça.** Educação Unisinos 20(2):224-233, maio/agosto 2016.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. **Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

CASTEL, Robert. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo.** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Uma nova classe trabalhadora**. p.123-134, FLACSO, Brasil, Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo, 2013.

COLEÇÃO ESTUDOS CARIOCA. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010.** *Nº 20120501*. Rio de Janeiro. Instituto Pereira Passos. Maio, 2012.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS V (Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo, Agenda para o futuro**. Brasília: SESEI/UNESCO, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** São Paulo: Ática, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

_____. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas, Educ. Soc., vol.31, no.112 Campinas July/Sept. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio**. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai-ago, 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes. Ano XXI, n. 55, nov., 2001.

DÓRIA, Renato de Souza. Memória e História da Ocupação dos conflitos de terra no Sertão Carioca. In: **O Asilo e a Cidade, Histórias da Colônia. Juliano Moreira.** Rio de Janeiro. VENANCIO, Ana Teresa e POTENGY, Gisélia Franco (org.), O Asilo e a Cidade: Geramond, 2015.

FÁVERO, Osmar, **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. José dos Santos Souza; Sandra Regina Sales (orgs.). NAU Editora: Rio de Janeiro, EDUR, v. 3, 2011.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. **Juventude, escola e trabalho: uma aproximação é necessária.** Boletim CEDES, v. 35, p. 1-7, 2014.

_____. **Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda.** Cadernos CEDES (Impresso), v. 31, p. 275-291, 2011.

_____. **Notícias da Margem: educação e trabalho para os jovens Estudantes do Ensino Médio / EJA no quadro das mudanças da sociedade brasileira.** Congresso Luso-Afro-Brasileiro, XII CONLAB. Portugal, 2015.

_____. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Garamond: Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, M.; PRATA, Juliana. Juventude Políticas de correção do fluxo escolar e direito ao uso da condição juvenil – O caso dos Jovens estudantes da EJA no município de Mesquita/ Rio de Janeiro. In: **Itinerários Versados: Questões, sintonias e narrativas do cotidiano**. Leandro R. Pinheiro (Org.). Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, DANTAS E AZZI. **Autoeficácia de alunos do Ensino Médio e nível de escolaridade dos pais**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 2, n. 1, p. 36-55, jun. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.14, pp.108-130, mai/ago, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos**. São Paulo em Perspectiva. V.14, n.1. SP. Jan-Mar. pp.29-40. 2000.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB.** São Paulo, abr. 1997.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste.** Eduff: Niterói, 1997.

_____. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. Cap. 07, p. 169 a 189.

_____. **O mito da desterritorialização: Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Temtório e Multitemtonalidade: Um Debate.** Geographia - Ano IX - No17 – 2007.

_____. **Viver no limite: território e multi/ transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HERBERTSON, A. J. **The major natural regions: an essay in systematic geography. The Geographical Journa**l. London, v. 25, n. 3, p. 300-312, 1995.

HOFFMANN, Rodolfo. **Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002**, **nova Economia**. Belo Horizonte_14 (2)_35-58_maio-agosto de 2004.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2009 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Área ocupada pelas favelas cadastradas segundo as Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas – Município do Rio de Janeiro – 2008-2010.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: ttp://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/2642_área ocupada pelas favelas cadastradas segundos aps_ras_08_10.XLS>. Acesso em: 02 dez. 2016.

IPEA. Fundação João Pinheiro (FJP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras: Baixada Santista, Campinas, Maceió e Vale do Paraíba**. Brasília, 2015.

JANNUZI, Paulo M. **Indicadores Sociais No Brasil** - Edição: 3. Ano: 2006

LAGO, Luciana do. **Diagnóstico Sociourbano da Área Metropolitana**, **Como anda Rio de Janeiro**. Organizadora Luciana Correa do Lago. - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2009

LAGO, Luciana do. **Trabalho, moradia e (i)mobilidade espacial na metrópole do rio de janeiro**. Cadernos metrópole 18 pp. 275-293 20 sem. 2007.

_____. **Segregação socioespacial e condições urbanas de vida nos anos 80: a metrópole do Rio de Janeiro em questão.** XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, 1998.

_____. **Favela-loteamento: reconceituando os termos da ilegalidade e da segregação urbana.** Cadernos Metrópole, N. 9, pp. 119-133, 1º sem. São Paulo, 2003.

_____. **A metrópole desigualmente integrada: as atuais formas de produção e (não) acesso ao espaço construído do Rio de Janeiro.** Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, 2001, p. 1530-1539.

LA ROVERE, Renata, *et al*. **Desenvolvimento Econômico Local da Zona Oeste do Rio de Janeiro e de seu Entorno: diagnóstico sócio econômico do local.** Projeto FAPERJ n. E-26/110.644/2007, Rio de Janeiro, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos.** Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 82, pp. 17-39, nov., 2009.

MELLO, José André Villas Bôas; AFONSO, Herlander Costa Alegre da Gama; FILHO Romulo Dante Orrico; MELLO, Andrea Justino Ribeiro. **Morfologia Urbana e o Sistema BRT na Rede de Transporte Regional da Cidade do Rio de Janeiro.** Espacios. Vol. 36 (Nº 01) Año 2015. Pág. 11

MORAES, Antonio Carlos Robert. **O Território na Geografia de Milton Santos**. Editora Annablume, maio de 2013, 130 p. São Paulo.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Editora Ática, São Paulo, 1993.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SALATA, André; COSTA, Lygia; RIBEIRO, Marcelo Gomes Ribeiro. **Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconómica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras**. Análise Social, 207, xlviii (2.º), Portugal, 2013.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz (org.). **Segregação residencial: padrões e evolução, Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana.** - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2015.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; LAGO, Luciana do, **A oposição favela-bairro no espaço social do Rio de Janeiro.** São Paulo Perspec. [online]. vol.15, n.1, pp.144-154, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educ. rev., n.29, pp. 29-45, 2007.

SACK, R. **Human territoriality: Its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Milton, **"A urbanização brasileira".** 1. ed., São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. **O espaço do Cidadão.** 7ª ed. EDUSP, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª Ed. Autores Associados: São Paulo, 2013.

SEBRAE. **Painel Regional, Rio de Janeiro e Bairros, Observatório Sebrae/RJ**. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Jorge Paulo Pereira; GAMARSKI, Elen Araújo B. **Campo grande: algumas considerações sobre seu desenvolvimento.** XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre, Realizado de 25 a 31 de julho de 2010.

SOARES, Maria Therezinha Segadas. **Nova Iguaçu: absorção de uma célula urbana pelo Grande Rio de Janeiro**. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, vol2, n24, 1962.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições e práticas**. Brasília, 2008.

_____. Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos. **Confitea Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro.** SESEI/UNESCO. Brasília, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).** Cap. II - Origem e desenvolvimento. pp.57-142. Papirus: Campinas, 1990.

Sites

CONTEE. Secad. http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu449.asp. Acesso em: 09 ago. 2016.

DATA RIO. www.armazemdedados.rio.rj.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2017.

FGV. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros. Acesso em: 06 jul. 2016.

INEP. http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos
Acesso em: 09 ago. 2016.

LE MONDE. Diplomatique Brasil.
https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ar&id=1385. Acesso em: 09 ago. 2016.

MEC. Agenda Territorial de EJA. http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja.
Acesso em: 09 ago. 2016.

MEC. Programa Brasil Alfabetizado. http://portal.mec.gov.br/par?id=19002. Acesso em: 07 de ago. 2016.

MEC. Programa Brasil Alfabetizado Novo. http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo. Acesso em: 09 ago. 2016.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES.
http://www.observatoriodasmetropoles.net/new/images/abook_file/serie_ordemurbana_rio.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

PORTAL GEO RIO.
http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/3412_FormDivAdmin_1961_2015.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2017.

Apêndice

Música: SEREIA

VENTOS NO MAR
DEUSA DO AMOR: SEREIA
CANTOU NO MAR
PRA DESAGUAR NA AREIA
VENTOS DO OCEANO
QUE FEZ VOCÊ EMERGIR
NÃO FEZ SOMBRA NA ÁGUA
SÓ VI TEU AMOR REFLETIR

MAS FIQUEI DESOLADO
POIS O MEU RECADO
NEM A RAINHA DO MAR QUIS LEVAR
DISSE QUE ERA PECADO
QUERER TEU AMOR
SE EU NÃO TINHA PRA DAR

CHOREI DE VERDADE SIM
CANTEI DE ALEGRIA E SORRIR
QUANDO OLHEI NO ESPELHO DA ÁGUA
E VI TEU AMOR RESSURGIR

Aparecida Mercês.