



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA GUERRA DE LEMOS

“DESPEJA NA EJA”:

**REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O
PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2017

AMANDA GUERRA DE LEMOS

**“DESPEJA NA EJA”:
REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O
PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves

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

Amanda Guerra de Lemos

**“Despeja na EJA’: Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o
PEJA no Município do Rio de Janeiro”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 / 08 / 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luiz Carlos Gil Esteves', written above a horizontal line.

Prof. Dr Luiz Carlos Gil Esteves
(orientador)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Karina', written above a horizontal line.

Prof.ª Dr.ª Ana Karina Brenner
(avaliadora externa)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eliane Ribeiro Andrade', written above a horizontal line.

Prof.ª Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

Aos jovens alunos que reencontrei na EJA.

À minha mãe e meu pai que, do meu lado de diferentes formas, sempre acreditaram na jovem que fui.

À minha irmã, espelho e caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à mamãe Iemanjá. Diante de suas águas agradeço a possibilidade de participar de cada etapa do processo de seleção do mestrado, processo inimaginável, do chão onde venho, para uma geração anterior a minha. Agradeço à Vera e Afonso que sempre possibilitaram o olhar de descoberta perante o mundo e nunca se calaram diante de nenhuma pergunta, que me ensinaram a não olhar a realidade como algo comum e normal e a buscar o certo e o justo. Agradeço à minha irmã Bethania por acreditar sempre, ser minha fiel do segredo, meu espelho, meu caminho. Agradeço à minha irmã Valeria Almeida, por todas as conversas trocadas, auxílio e parceria de vida. Às amigas “para além do além” pela vibração em cada vitória. Ao meu companheiro amado, por todo caminho que trilhamos juntos.

Aos amigos que incentivaram e compreenderam minhas ausências e que me salvaram com almoços, cafés, saídas e respiros. Sem vocês, simplesmente não seria possível.

Aos colegas da turma do mestrado por toda a parceria, diálogo, afetividade, cumplicidade e incentivo.

Aos professores que tanto contribuíram para meu aprendizado e para a construção da pesquisa, em especial ao Luiz Esteves, meu orientador.

A todos que proporcionaram, ao longo do tempo de curso do mestrado, momentos possíveis de debate sobre a EJA. Marta Lima Souza, Eliane Ribeiro e Jaqueline Ventura, em especial, por terem permitido compartilhar com suas turmas algumas das minhas reflexões, experiências e pesquisa.

À Eliane Ribeiro e Osmar Fávero, pelas contribuições valiosíssimas que fizeram a esse trabalho na qualificação.

À Ana Karina pela prontidão em aceitar participar da banca.

Aos companheiros do Fórum EJA/RJ pela parceria respeitosa na luta pela Educação de Jovens e Adultos.

Ao grupo “Educadores pensando fora do quadrado” por toda a força que temos juntos.

Aos alunos e profissionais do CIEP Emília Ferreiro por me ensinarem tanto e por toda a disponibilidade no ano da pesquisa, em especial ao professor Roger que, sem querer, presenteou-me o título da dissertação.

RESUMO

O presente trabalho discute o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro. A pesquisa consistiu em um estudo de caso, realizado no ano letivo de 2016, e analisou o processo de “migração perversa” de jovens de 15 e 16 anos de uma escola pública municipal transferidos do Ensino Fundamental sequencial para o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), oferecido no horário noturno. Partiu-se do princípio que estar na EJA deveria ser mais uma opção de escolaridade para os jovens, uma escolha. Mas, na prática, existe escolha? E quem faz essa escolha? Para alcançar os objetivos da pesquisa foram entrevistados jovens alunos, professores regentes e a equipe diretiva-pedagógica. A investigação dos percursos escolares dos estudantes migrados deu-se por meio da análise de documentos disponíveis no banco de dados da escola. Fávero, Gadotti, Arroyo, Abramo, Peregrino, Andrade e Rummert, entre outros, autores que discutem e problematizam o conceito de juventude, os processos de escolarização das classes populares e a Educação de Jovens e Adultos, forneceram alguns dos referenciais que serviram de base para nossas reflexões. Os resultados encontrados denunciam a utilização do PEJA predominantemente como política de correção do fluxo escolar, prática esta que concorre para tornar o Programa um mecanismo de legitimação dessa migração perversa.

Palavras-Chave: Programa de Educação de Jovens e Adultos; Juventudes; Educação de Jovens e Adultos; Migração Perversa.

ABSTRACT

This study discusses the process of juvenilization of youth and adult education (EJA in Portuguese) in the municipality of Rio de Janeiro. The survey consisted of a case study carried out in the 2016 school year, and reviewed the process of "perverse shift" of 15 and 16 year-old young people from a municipal school being transferred from the sequential Elementary Education to the Youth and Adult Education program (PEJA in Portuguese) offered in the night hours. It was assumed that the Youth and Adult Education should be an additional option of education for young people - a choice. But is there really a choice? And who makes this choice? In order to reach the goals of the research, young pupils, teachers and the directive-pedagogical team had been interviewed. The research of the shifted students' histories was done through the analysis of documents available in the database of the school. Some of the benchmarks used for our reflections were provided by Fávero, Gadotti, Arroyo, Abramo, Pelegrino, Andrade and Rummert, among other authors who discuss and question the concept of youth, the grassroots schooling processes and youth and adult education. The results showed the use of the PEJA predominantly as a schooling flow correction policy, which contributes to make the program a mechanism to validate this perverse shift.

Keywords: Youth and Adult Education Program; Youths; Youth and Adult Education; Perverse Shift.

“Minha mãe me deu ao mundo
De maneira singular
Me dizendo uma sentença:
Pra eu sempre pedir licença,
Mas nunca deixar de entrar”
Caetano Veloso

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
AV	Avaliação
CE	Centro de Estudos
CEAA	Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COC	Conselho de Classe
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CPC	Centro Popular de Cultura
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não governamental
PEJ	Projeto de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PO	Professor Orientador
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UP	Unidade de Progressão

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	BREVE HISTÓRICO DE NOSSA EJA E DE SEUS SUJEITOS	19
1.1	A construção da EJA como um direito	22
1.2	O analfabetismo “endêmico”	24
1.3	As Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos	25
1.4	A Educação Popular dos anos de 1960	28
1.5	O redirecionamento político da Educação de Adultos no período da ditadura civil-militar	31
1.6	A EJA como direito	36
1.7	Desafios de hoje	37
2	JUVENTUDES E OS SUJEITOS DA EJA	40
2.1	Juvenilização da EJA e a migração perversa – O Debate do Parecer 6/2010	41
2.2	O ECA e o Estatuto da Juventude	43
2.3	Juventudes - para além da coorte etária	46
3	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
3.1	PEJA – 30 anos de seguras incertezas	52
3.1.1	Trajectoria	53
3.1.2	Estrutura, funcionamento e oferta	57
3.1.3	Documentos municipais de referência e formação do professor	62
3.1.4	Avaliação	64
3.1.5	Os projetos de correção de fluxo escolar e a relação com o PEJA	65
3.1.6	Seguras incertezas	68
4	O FÉRTIL CAMPO DE PESQUISA	71
4.1	Apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa	72
4.1.1	A turma 152	80
4.1.2	A perversa migração – os percursos escolares dos jovens da turma 152	83
4.2	A chegada dos jovens	86
4.3	Os motivos da migração	89
4.4	O lugar dos jovens na EJA	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	104
ANEXO	110

INTRODUÇÃO

Não contentes em submetê-los ao que se assemelha a um *apartheid* escolar, é preciso que, principalmente, nós os apreendamos como uma doença nacional: eles são *toda* a juventude de *todos* os subúrbios. Lerdos todos, no imaginário do público, lerdos e perigosos: eles são a escola, porque só se fala deles quando se fala da escola. Porque só se fala da escola para se falar deles. (PENNAC, 1994, p. 195)

Quando, em 2008, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) foi implementado na escola em que trabalhava no município do Rio de Janeiro, fui convidada pela equipe gestora a assumir a função de Professora Orientadora (PO) do PEJA naquela unidade escolar. A indicação foi enviada à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em fevereiro daquele ano e, mesmo antes da autorização para exercer a função, acompanhei a implementação do Programa, por meio dos Conselhos de Classe (COCs) e das reuniões pedagógicas, sempre que possível. Foi assim que reencontrei com os estudantes João e Pedro¹, dois irmãos gêmeos de 16 anos, que já haviam sido meus alunos na mesma escola, quando crianças. Suas vivências escolares, até chegarem na EJA, foram marcadas por reprovações, afastamentos temporários e reinserções na rede pública em diferentes unidades escolares do município. Naquela época, relataram-me que ao fazerem 16 anos, a escola em que estudavam havia indicado a transferência deles “para a noite”², pois, em suas palavras, “seria melhor, já que terminariam a escola logo”.

João e Pedro eram exceções entre os alunos do PEJA na escola, formada, em grande parte, por adultos e idosos. Os poucos jovens nessa faixa etária que ingressavam, em sua maioria, apresentavam um histórico de abandono escolar e, ao tentarem voltar às suas escolas de origem, eram informados que, pela idade que possuíam (15, 16, 17 anos), precisariam ir para “o noturno”. Naquele ano de implantação da EJA no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), havia poucos alunos como João e Pedro, transferidos enquanto cursavam os anos finais, convidados a sair da escola para “terminarem logo, à noite”.

¹ Todos os nomes citados no texto, incluindo o nome das unidades escolares mencionadas, são fictícios em substituição aos nomes verdadeiros, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

² Forma como, geralmente, alunos e professores que não atuam na EJA se referem a essa modalidade.

Quando em setembro de 2009 foi autorizada a indicação para que eu assumisse a função de PO do PEJA no CIEP Emília Ferreiro, atendi outros três ex-alunos meus que ingressavam na modalidade e que haviam “se desviado”, nas palavras de suas mães. Elas os traziam de novo à escola que estudaram quando crianças na esperança de que “entrassem nos eixos”. Naquele ano, nos Centros de Estudos (CEs) semanais, nosso PEJA discutia sobre a entrada destes jovens na EJA, oriundos das próprias escolas do município, e nos questionávamos quando a escola deixou de “cabem na vida desses alunos” (ABRAMO, 2008) - se é que um dia coube - e a importância que a instituição tinha para essas famílias. Escolher a escola “da noite” na mesma escola que esse aluno se alfabetizou nos parecia significativo.

Em outubro de 2009, rascunhei, sob o título de “O **mau** filho a casa torna”, ideias sobre essa situação, pois sentia necessidade de pensar sobre esses alunos, sobre essa escola. Voltando hoje ao rascunho, vejo que os questionamentos ali levantados formam a base das minhas inquietações sobre a EJA atual, as inquietações que me trouxeram para o Mestrado em Educação da UNIRIO com o desejo de pesquisar os Jovens na/da EJA.

O início do ano letivo de 2010 nas escolas municipais do Rio de Janeiro foi marcado por ações que traziam mudanças significativas em relação aos jovens estudantes com distorção idade-série, de certa forma aprofundando e referendando o movimento de transferências dos mesmos para a EJA. A partir da análise das estatísticas educacionais, foram promovidas na Prefeitura ações que visavam à correção do fluxo escolar. Naquele ano, foram instituídos o 14º salário³, concedido aos profissionais que atingissem as metas estabelecidas pelo governo; o Projeto Autonomia Carioca⁴ para os alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade com defasagem idade-série; a possibilidade de transferência dos alunos com 14 anos completos para o PEJA e a matrícula no Programa de todos com essa idade que ingressavam na rede (Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009). No final daquele ano, a Portaria que estabelece os critérios para organização das turmas para o ano letivo de 2011 torna obrigatória, compulsória, a

³ Gratificação anual concedida aos profissionais da Prefeitura do Rio de Janeiro, incluindo os profissionais da educação, a partir do estabelecimento de metas (Decreto Municipal nº 32214 de maio de 2010). Disponível em <https://leismunicipais.com.br>, acessado em 2 de maio de 2016.

⁴ Projeto de parceria público-privada de utilização da metodologia de Telecurso (Comunicado do Prefeito no Diário Oficial de 11 de agosto de 2009). Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000512&page=1&search=autonomia%20carioca, acessado em 02 de maio de 2016.

transferência para o PEJA de todos os alunos com 17 anos matriculados em nossa rede, (Portaria E/SUBE/CED nº 06 de 22 de outubro de 2010), independente do ano de escolaridade que estariam cursando, do desejo e vontade do aluno e/ou de sua família.

Em nossa escola, recebemos, a partir de então, alunos transferidos das unidades do entorno, com 15 a 17 anos. Os alunos de 15 e 16 anos passavam por uma triagem da CRE. Na prática, essa triagem, na maioria das vezes, referendava a indicação das escolas. A transferência foi justificada por muitos desses alunos serem considerados alunos-problema, realizando o que foi dito verbalmente em diferentes momentos pelas direções de algumas dessas escolas: uma “limpeza” das mesmas.

Foi comum encontrarmos no nosso CIEP estudantes jovens que, ingressando no Programa nessas condições, viam-se como “expulsos” da escola em que estudavam e tiveram dificuldades para se adequar às especificidades da EJA. Um caso que chamou muito a nossa atenção foi o de um aluno com bom conceito nas disciplinas, mas que demonstrava problemas de comportamento na escola de origem. Transferido para o PEJA em novembro (ou seja, menos de 30 dias letivos para o término do ano e também do Ensino Fundamental, já que esse jovem estava no 9º ano de escolaridade), não tendo nenhuma ocupação profissional no período do dia e sentindo-se deslocado na nova escola, tal aluno terminou por evadir faltando poucos dias para o fim do ano letivo.

A juvenilização das turmas de jovens e adultos que víamos em nossa escola, a transferência das escolas ditas “regulares”⁵ dos alunos considerados problema, não era uma manifestação isolada em nosso entorno, em nosso município. A discussão sobre a definição da idade mínima para a inserção na EJA estava em curso nacionalmente.

Em 2010, pelo Parecer nº 06 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica (CNE/CBE), instituiu-se a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o referido Parecer, a instituição desta idade mínima vem ao encontro do debate sobre a juvenilização da EJA, traduzido pela “migração perversa”⁶ do ensino sequencial para a

⁵ Forma como comumente são chamadas as escolas para crianças e adolescentes em contraposição à escola para Jovens e Adultos. Entendendo a EJA como uma modalidade regulamentada, mas não desprezando o poder que o termo assume no discurso pedagógico, contrapondo uma escola idealizada, considerada a correta e normal com a escola para Jovens e Adultos, utilizarei a expressão “escola regular” neste texto sempre entre aspas.

⁶ Termo utilizado no parecer para designar a transferência de alunos que estão cursando o Ensino Fundamental seriado/sequencial para a EJA. A determinação da idade mínima garantiria que o

EJA e os debates sobre a conceituação do jovem presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Ainda, segundo o documento, a determinação de uma idade mínima para o ingresso na EJA pode auxiliar a indicar parâmetros para esta modalidade de ensino, seu trabalho pedagógico e sua identidade.

A discussão que precedeu o citado Parecer não foi simples e a decisão por determinar a idade de 15 anos para ingresso na modalidade EJA no nível fundamental acendeu um intenso debate sobre a condição dos jovens no campo das políticas públicas e do direito à educação e a garantia deste direito (no Capítulo 2 será aprofundada essa discussão); no entanto, é interessante destacar por hora que tanto os que defenderam o aumento da idade de ingresso para 18 anos quanto os que defenderam a idade de 15 anos ressaltaram a situação de desamparo dos jovens nessa faixa etária, já que, embora discordem da idade, concordam com a situação precária de nossa juventude.

Mesmo a presença do jovem na EJA não sendo algo novo (remonta ao final da década de 1940, à primeira campanha de alfabetização de adolescentes e adultos), sua entrada atualmente nas escolas que atendem essa modalidade tem sido estimulada pelo movimento de “migração perversa”, já citado anteriormente, em que alunos que estão cursando o ensino sequencial são encaminhados para essa outra modalidade de ensino, por completarem a idade de 17 anos, ou antes, ao apresentarem distorção idade/ano de escolaridade. Antes do Parecer citado, não havia regulamentação⁷ quanto à idade mínima de ingresso na EJA, fazendo com que, em alguns casos, alunos que, por idade, deveriam ser atendidos no Ensino Fundamental de nove anos, fossem migrados ou mesmo tivessem matrícula negada nas “escolas regulares”⁸.

Embora o texto do Parecer explicita o cuidado em evitar uma entrada prematura na EJA e oriente que as redes de ensino devem organizar estratégias de atendimento a esses jovens no ensino sequencial, ele acaba por ser um instrumento legal forte na realização da migração. O que antes não estava legalmente posto, agora está.

educando na faixa de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos estivesse sendo atendido pelo Ensino Fundamental sequencial.

⁷ Comumente utilizava-se, por correspondência, a idade para os exames de certificação indicados na LDB, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

⁸ Segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro disponíveis em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>, no ano de 2010 havia um total de 668 alunos menores de 15 anos matriculados no PEJA, sendo um desses alunos uma criança de 9 anos de idade.

Entendendo que as políticas não são simplesmente implementadas, mas recriadas, reinventadas, interpretadas a partir das experiências e interesses dos que atuam no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Esse jovem, cada vez mais jovem (BRUNEL, 2004), não se alinha ao estereótipo daquele que até então ingressava na EJA. Antes eram alunos que saíram da escola ficando anos afastados, jovens com sucessivas retenções e histórico de abandono escolar, muitas vezes por necessidade de trabalho e sustentos da família. Hoje são alunos que não saíram da escola, ou seja, que embora tenham histórias de insucesso escolar, permaneceram nela. Esse jovem que ingressa na modalidade atualmente traz outra identidade, outras questões e muitas vezes não vê nessa escola um espaço seu e nem os educadores da EJA veem esse espaço como um lugar das juventudes.

Na convivência cotidiana com a Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 2009, proporcionada pelo meu trabalho como PO do PEJA, na Prefeitura do Rio de Janeiro, tive a possibilidade de acompanhar a vida escolar de muitos alunos, em especial de jovens oriundos de escolas próximas que ingressavam na EJA, alguns meus ex-alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental “regular” da mesma escola.

Paralelo à minha atividade no município do Rio de Janeiro, também atuo no município de Duque de Caxias e, nos anos de 2013 e 2014, como Dinamizadora de Leitura, trabalhando com leitura literária com jovens, atendendo ao público do 6º ao 9º ano de escolaridade, o que me proporcionou a convivência diária com estudantes que eram, na fala de alguns colegas professores, “alunos da EJA em potencial” – expressão constantemente presente em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e conversas informais na sala dos professores, sempre dita de forma negativa e relacionada ao comportamento desses jovens.

Essas duas experiências vividas: no PEJA, vendo o ingresso de jovens alunos na EJA, e na outra escola, presenciando a “exclusão disfarçada de convite” para que saíssem da “escola regular” e ingressassem na EJA, impulsionou-me a buscar compreender, por meio dos estudos possibilitados pelo mestrado, como a escola pública de periferia urbana vê e dialoga com as juventudes, que espaço, que desejos e anseios esta escola projeta para grupos que cada vez mais são excluídos dos seus espaços e qual o papel da EJA nessa discussão.

No trabalho como PO do PEJA, tive contato periódico com colegas que desempenham a mesma função em outras escolas, contato este tanto em nível regional, na CRE em que a escola está inserida, como em nível municipal, nas reuniões gerais anuais que aconteceram ao menos duas vezes por ano. Nos anos de 2013 e 2014, foi perceptível o aumento da discussão sobre o tema “Juvenilização da EJA”. Em nossas reuniões, era frequente a verbalização do desconforto que muitos professores apresentavam com a entrada daqueles alunos, com os conflitos gerados com os alunos mais velhos. Problemas como indisciplina, violência, desrespeito às regras da escola, uso de bonés, resistência ao uso do uniforme, atrasos, enfim, questões típicas do Ensino Fundamental da “idade certa”, manifestando-se na EJA.

Partindo das reflexões sobre os jovens na EJA propiciadas pela minha experiência profissional foram suscitados questionamentos que serviram de base para a construção da pesquisa que trago aqui.

Levando em consideração que, segundo a legislação vigente (Parecer 6/2010), a idade mínima para o ingresso na EJA no Ensino Fundamental é de 15 anos; que, desde 2010, na Prefeitura do Rio de Janeiro, aos 17 anos completos (excetuando os que se encontram no 9º ano de escolaridade) os estudantes são compulsoriamente migrados para o PEJA e que a legislação não obriga a entrada para a EJA aos 15 anos, mas sim a oferece como mais uma alternativa ao jovem; o objetivo da pesquisa aqui apresentada é, portanto, investigar a migração para a EJA de alunos da faixa etária de 15 e 16 anos. Entendendo que a migração para a EJA nessa faixa etária deveria ser uma escolha, de quem é essa escolha?

Direcionada pelo objetivo explicitado, busquei também analisar as relações estabelecidas nessa modalidade com os jovens que nela ingressam, o quanto se aproximam ou se afastam das relações construídas na “escola regular”, a partir das percepções dos alunos e professores, como também investiguei os percursos escolares dos estudantes migrados.

Com tais objetivos, pela proximidade que tive em relação ao tema na minha experiência profissional, pelo interesse em pesquisar como a juvenilização da EJA se dá nesse contexto, por compreender que o cotidiano escolar oferece importantes elementos para uma melhor compreensão do tema e as relações com outras instituições, optei por um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa de campo se deu no CIEP Emília Ferreiro⁹, que atende a EJA no horário noturno, integrante da 4ª CRE e teve como sujeitos os alunos de 15 e 16 anos transferidos do Ensino Fundamental de nove anos e os profissionais que atuam diretamente com esse público na escola, no ano letivo de 2016. A determinação do CIEP Emília Ferreiro como campo da pesquisa qualitativa está entrelaçada com a minha própria trajetória nessa escola e a importância que a mesma tem na minha vida profissional, afinal os questionamentos que me impulsionaram a aprofundar meus estudos na EJA surgiram do cotidiano daqueles muros.

Com o propósito de investigar os percursos escolares dos jovens que ingressam na EJA oriundos de transferências de escolas da rede e objetivando analisar as relações que se constroem com esses jovens, realizei entrevistas semiestruturadas, além de análise da documentação referente à vida escolar dos alunos nessa faixa etária, na escola pesquisada, para traçar um perfil escolar desses alunos quanto à sua trajetória: participação em projetos da prefeitura, evasão, repetência e possíveis transferências.

As entrevistas foram realizadas com os professores daquela escola, a direção, a coordenação pedagógica e com os alunos da turma com as características aqui apresentadas (jovens de 15 e 16 anos transferidos para EJA de escolas municipais “regulares”). A turma escolhida foi a que apresentou o maior número destes jovens no ano letivo de 2016, quando se deu a pesquisa de campo.

Para iniciar a análise, busquei no Capítulo I, “Breve histórico de nossa EJA e de seus sujeitos”, traçar em linhas gerais os fios que constituem a construção da EJA como um direito, garantida legalmente, desde as campanhas de alfabetização da década de 1940 até a legislação atual que a institui como uma modalidade da Educação Básica. Para alcançar o objetivo desse capítulo, persegui a construção da EJA como política pública. Diversos autores trabalham com a História da EJA; entretanto, embasei-me a partir dos estudos de Vanilda Paiva (1987), Jane Paiva (2005) e Gadotti (2009), por discutirem a EJA dentro da perspectiva do direito. Outros autores subsidiam a construção desse histórico, entre eles: Galvão e Di Pierro (2007), pela discussão sobre o analfabetismo adulto, e Fávero (1983), por traçar discussões sobre a EJA no campo da Educação Popular e as experiências de educação dos anos 60.

⁹ Nome fictício. Ver nota 1.

Em seguida, no Capítulo 2, “Juventudes e os sujeitos da EJA”, procurei refletir sobre o conceito de juventudes e dos jovens que são, hoje, sujeitos dessa modalidade, a partir das reflexões sobre o tema presentes nos estudos de autores como Carrano (2000) e Abramo (2008), que discorrem sobre culturas juvenis e protagonismo juvenil. Além disso, procurei conceituar a juventude como uma categoria sociológica e como determinados grupos (jovens pertencentes às classes populares) vivenciam esse período da vida, relacionando-os com os sujeitos da EJA analisados em estudos de Arroyo (2005) e Andrade (2007), uma vez tais autores os classificam como sujeitos que trazem em comum a exclusão do sistema educacional, trajetórias escolares irregulares, vidas marcadas por uma inserção precoce no mundo do trabalho e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população (ANDRADE, 2004).

No Capítulo 3, “O Programa de Educação de Jovens e Adultos”, reconto a história do PEJA na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro com o intuito de fornecer subsídios para se repensar o Programa, discutir a presença dos jovens desde sua origem e reafirmar sua importância na consolidação da EJA como modalidade da educação. Para tanto, analiso a documentação que regulamenta o Programa, subsidiando a reflexão em Ribeiro (1986), Faria (1991) e Fávero e Brenner (2006), entre outros autores.

O trabalho prossegue no Capítulo IV, “O fértil campo de pesquisa”, em que apresento o campo e os sujeitos da pesquisa. Neste item, além de compartilhar os caminhos que me levaram a escolher tal escola e como esta se relaciona na minha vida profissional com os questionamentos que me trouxeram até aqui, apresento a análise dos dados levantados, quais sejam, os percursos escolares dos alunos investigados, os vestígios encontrados em suas entrevistas e os impactos e impressões dos profissionais da EJA sobre o tema “Juvenilização”.

O estudo comporta, na sequência, as minhas considerações finais, seguidas pela citação das referências bibliográficas que embasaram as reflexões que apresento no decorrer de todo o processo de escrita e análise, bem como pelo anexo, contendo o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Por último, vale ressaltar minha crença que o esforço de responder aos questionamentos aqui levantados pode, na medida de suas limitações, oferecer subsídios no sentido ajudar a pensar uma escola verdadeiramente inclusiva, onde as relações sejam construídas no diálogo, partindo dos seus próprios e múltiplos sujeitos.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DE NOSSA EJA E DE SEUS SUJEITOS

(...) A proclamação dos direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se fende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões (PAIVA, 2005, p. 451).

Ao pensar a EJA como hoje ela se configura, mesmo com todas as dificuldades que ainda enfrenta, mas tendo um aparato legal que a fundamenta, não devemos deixar de construir sua trajetória e entendê-la dentro de um campo de disputas.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica e isto significa que ela precisa ser pensada em suas especificidades e no público que a acessa. Tal modalidade, como afirma Rummert (2007), é uma educação de classe, possibilitando a elevação da escolaridade para aqueles que tiveram o acesso à educação negado na idade historicamente considerada adequada. A Educação de Jovens e Adultos não é um favor, como ainda aparece em muitos discursos, mas um direito conquistado. A construção de sua existência como um direito está atrelada à história de nosso país, às tensões políticas de nossa época.

Ao analisar as políticas públicas de EJA, Osmar Fávero (2011) lança um olhar sobre o assunto que vale a pena revisitar, representado pela compreensão de tais políticas como fruto da pressão da sociedade, como exigência do cumprimento de direitos que foram conquistados:

Normalmente políticas públicas são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projetos, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas (pág. 29).

É, portanto, por essa perspectiva que trago aqui os textos legais, entendendo que os mesmos são produto dessas tensões.

As primeiras iniciativas de uma educação institucional voltada para adultos no Brasil remontam ao período colonial e à catequese indígena, ao ensino das “primeiras letras”. É claro que nesse momento não estava presente a ideia do direito à educação; antes, o de usurpação de um direito, de uma aculturação dos povos indígenas.

Nossa primeira Constituição Imperial reservava a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita, mas naquela sociedade patriarcal e escravista a titularidade de cidadania era para uma parcela muito pequena da população.

Entre idas e vindas nos textos das leis, na primeira Constituição Republicana não há referência à gratuidade da educação, ao mesmo tempo que condiciona o voto à alfabetização, utilizando o analfabetismo, portanto, como uma forma de dificultar/barrar a participação popular:

Para outros, no entanto, o que preocupava era o excesso de participação popular nas eleições. Alegavam que a culpa da corrupção estava na falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes. A proposta de eleição direta para esses políticos tinha como pressuposto o aumento das restrições ao direito do voto. Tratava-se, sobretudo, de reduzir o eleitorado à sua parte mais educada, mais rica e, portanto, mais independente. Junto com a eliminação dos dois turnos, propunham-se o aumento da exigência de renda e a proibição do voto do analfabeto. (CARVALHO, 2002, p.36)

A história da EJA é marcada por campanhas governamentais, lutas, reivindicação e organização popular. Hoje, é proclamada legalmente na Constituição Federal de 1988, quando esta determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205), sendo “assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Artigo 208, §1º).

Embora os termos “idade própria” e “idade regular” sejam utilizados amplamente para designar a idade instituída para a Educação Básica, correlacionando idade com ano de escolaridade (hoje, por exemplo, o maior programa federal de alfabetização infantil, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC utiliza a denominação “Idade Certa”), todos são considerados impróprios por diferentes militantes da EJA, pois sugerem que o indivíduo não escolarizado está em um momento errado de aprendizado. Com raras exceções, as escolas onde essa modalidade se institui,

principalmente aquelas voltadas para o Ensino Fundamental, reforçam esses termos com mobiliário, mural, acervo literário e, infelizmente, muitas vezes, práticas voltadas para a educação de crianças. É como se tudo e todos dissessem ao jovem e ao adulto da Educação de Jovens e Adultos que aquele não é seu tempo e nem o seu lugar. Tais questões também marcam essa história.

As políticas públicas de universalização do acesso ao Ensino Fundamental registram avanços recentes na história da educação em nosso país. Porém, há um número significativo de adultos e idosos que, em sua infância, não ingressaram na escola ou dela foram excluídos muito precocemente. Esse grupo de jovens e adultos fica constituído como uma parte do público da EJA, instituída como uma modalidade da Educação Básica, com currículo, sujeitos e metodologias próprios, a partir da LDB 9394/96. Outra parte tem sido de jovens que, mesmo tendo acesso e permanência na escola na idade regulamentar, não tiveram o aprendizado esperado e extrapolam a idade prevista legalmente sem a conclusão do Ensino Fundamental.

Além da Constituição e da LDB, a EJA conta com outros dois importantes documentos que se constituem como referências para a sua organização e diretriz: o Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e determina as suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, afastando-a cada vez mais da ideia do ensino supletivo, entendendo-a no campo do direito e respeitando o saber do educando inclusive para critérios de enturmação e certificação; e o Parecer 6/2010, que trata das Diretrizes Operacionais para a EJA e institui a idade mínima para o ingresso e certificação nos exames, a carga horária e normatiza a modalidade por meio da Educação à Distância (EAD). Como já afirmado, tal arcabouço legal constitui o conjunto de documentos, em nível nacional, que institui a EJA como um direito, uma modalidade da Educação Básica, regular e inserida dentro da estrutura escolar das redes de ensino.

Sendo recente a instituição da EJA como modalidade legalmente estabelecida, o caminho percorrido foi longo, apresentando nesse percurso avanços e retrocessos em direção à concepção da mesma como um direito. No entanto, tal caminho tortuoso não é característica apenas desta modalidade: ele é compartilhado com a educação em geral e, de certa maneira, fruto dela, já que o público primeiro da EJA é composto justamente

por aqueles que não tiveram acesso à escola, não tiveram seu direito garantido, como lembra Gadotti (2009).

Jamil Cury, relator do Parecer 11/2000, analisa a relação entre educação e direito à educação no Brasil, dizendo:

No que se refere à relação educação e direito à educação posto em Constituições, o Brasil teve uma trajetória peculiar. Nem sempre a realidade correspondeu aos dispositivos postos nos textos do ordenamento jurídico. A dívida para com a população escolarizável já foi muito maior. A realidade de nossa cidadania educacional esteve muito distante do que se poderia esperar de um país que se queria civilizado. E, ainda hoje, apesar dos muitos avanços obtidos, especialmente no acesso à escola, muito há que se fazer com o desafio da qualidade. Muitos dos atuais desafios têm atrás de si um passado de omissão, desleixo e de abandono. (CURY, 2014, p. 21)

Muitos autores debruçaram-se na tarefa de traçar um histórico da EJA no Brasil, analisando densamente a construção dessa modalidade ao longo da história da educação. Não é meu objetivo aqui refazer todo esse percurso. O intuito é traçar, em linhas gerais, os fios que constituem a construção da EJA como um direito, garantida legalmente, instituída como modalidade da Educação Básica, escolarizada, inserida nas redes de educação, desde as campanhas de alfabetização da década de 1940 até a legislação atual, tendo sempre em mente, como alerta Paiva na epígrafe deste capítulo, que a letra da lei não basta para fazer valer, na prática, o direito instituído.

Persigo, portanto, a construção da EJA como política pública e a presença da juventude nessa modalidade de ensino como sujeito desse direito, embora ela seja ainda muito recentemente entendida como tal e, também, muito contestada.

1.1 A construção da EJA como um direito

(...) os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Atualmente, a grande referência em EJA no Brasil - e por quem somos conhecidos internacionalmente - é Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. A construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos dentro do campo da

Educação Popular está intimamente ligada à história de Freire, principalmente no que se refere à alfabetização e à construção de uma metodologia que leva em conta a identidade dos alunos, a sua emancipação crítica. A identidade da EJA e de seus sujeitos sempre esteve presente na produção desse autor e se constituiu como uma diretriz para educadores da modalidade em todo o país e internacionalmente também.

Em uma observação superficial, pode parecer que Paulo Freire instituiu a EJA. No entanto, antes da inserção da Educação de Jovens e Adultos no campo da educação popular, sua trajetória esteve ligada a outras tensões, à própria ideia de construção de uma nação, da construção da cidadania por meio do voto direto que excluía a maioria da população, tendo na proibição do voto do analfabeto seu fator mais restritivo. Segundo o historiador Murilo de Carvalho (2002):

Pelo lado legal, a Constituição Republicana de 1891 eliminou apenas a exigência da renda de 200 mil-réis, que, como vimos, não era muito alta. A principal barreira ao voto, a exclusão dos analfabetos, foi mantida. Continuavam também a não votar as mulheres, os mendigos, os soldados, os membros das ordens religiosas. Não é, então, de estranhar que o número de votantes tenha permanecido baixo. Na primeira eleição popular para a presidência da República, em 1894, votaram 2,2% da população. (p. 40)

Em 1881, o Decreto de lei nº 3.029, conhecido como Lei Saraiva, instituiu o voto direto pela reforma eleitoral que, dentre outras exclusões (mulheres, censo pecuniário), excluía os analfabetos do direito ao voto, estes associados com a marginalidade e periculosidade, cegueira moral, ignorância. Excluindo os analfabetos, evitava-se o alargamento da participação popular. A ideia de cidadania relacionada à alfabetização, dentro da democracia representativa por meio do voto, esteve tão presente na nossa história que apenas na Constituição Federal de 1988 o voto do analfabeto torna-se facultativo. Essa exclusão de parcela significativa da população, demonstra o lugar destinado aos analfabetos e a ideia do analfabeto como alguém incapaz de decidir, dentre outras coisas, quem representaria os seus direitos.

A construção da educação no Brasil é marcada pela elitização. O sistema de educação pública instituiu-se tardiamente e a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada historicamente pela descontinuidade em relação à sua oferta e suas práticas. Embora a Constituição Imperial de 1824 traga em seu texto o direito à

instrução primária pública a todos os cidadãos, sabemos que apenas homens livres eram considerados cidadãos. Durante todo o período imperial (e durante quase toda a nossa história), a educação no Brasil foi pensada para as elites. É com o advento da República que os contornos para uma educação que atenda a uma maioria da população começam a ser desenhados, mesmo que com tintas fracas.

1.2 O analfabetismo “endêmico”

Uma decorrência dessa evolução é a ausência de uma educação escolar que se assentasse minimamente na igualdade de oportunidades. Não interessava aos nossos grupos dominantes a construção de sistema educacional público democrático, seja porque nem o sistema social e nem o sistema político eram efetivamente democráticos, seja porque a educação escolar conteria em si a possibilidade de contestá-los (CURY, 2014, p. 28).

Jamil Cury analisa a 1ª Constituição Republicana e discorre sobre a retirada da gratuidade em relação à educação escolar do texto constitucional, delegando aos Estados-membros as atribuições referentes à mesma.

Os acontecimentos históricos do final do século XIX - fim da escravidão oficial no Brasil e Proclamação da República - elevaram um público novo à categoria de cidadão. No entanto, o projeto de educação elitista permanece. A primeira Constituição Republicana retira a referência da instrução gratuita do seu texto. Marcadamente de cunho liberal (CARVALHO, 1998), tal Constituição, em relação à educação, dá continuidade à descentralização e não altera seu caráter elitista, colocando nas mãos dos analfabetos adultos a mobilização pela busca dos cursos das primeiras letras (MEC, 2000), desobrigando o Estado a oferecer instrução pública gratuita. A Constituição Republicana acabou com o critério de renda para definir os eleitores, mas manteve os analfabetos longe do direito ao voto. Mantinha-se, assim, uma grande parcela da população excluída das decisões políticas:

Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização. (CARVALHO, 1998, p. 45)

Na república recente, o analfabetismo de grande parte da sociedade era visto como um retrato da degeneração da população. Muitas vezes associada a questões de deficiências físicas, como a cegueira e a surdez, a alfabetização de adultos deveria ser vista nesse período como uma tarefa de todos que buscavam a construção de uma nação. No entanto, caberia ao próprio analfabeto buscar meios próprios que garantissem o aprendizado das primeiras letras.

O analfabetismo era uma questão de saúde pública. Muitos higienistas e sanitaristas discursavam comparando o analfabetismo à peste, às pragas, ao câncer, como analisa Couto (*apud* Galvão e Di Pierro, 2007):

O analfabeto é como um microcéphalo, de visão psíquica estreitada, porque, embora veja claro, a enorme massa das noções escriptas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéas como se não passassem; o seu campo de apercepção, não prevê, não imagina, não cria. Muitos só sahem da indiferença musulmana para entrar nos espasmos do banditismo. (p. 41)

Começa-se a associar o analfabeto ao sujeito perigoso e a alfabetização passa a ser vista junto à necessidade de maior vigilância do Estado, de modo que esse indivíduo pudesse ser controlado.

1.3 As Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos

Esperava-se que, somada à progressiva expansão do atendimento no ensino primário infantil, a continuidade desses esforços viesse a resultar na completa eliminação do analfabetismo no país. (BEISIEGEL, 2010, p. 22)

As palavras de Beisiegel sobre os objetivos ambiciosos da Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos - CEAA fazem visualizar um propósito que ainda não alcançamos, um desafio que ainda perseguimos. O projeto de descentralização expresso na Constituição de 1891 sofre mudanças com o Estado Novo, em sua tendência centralizadora. No que tange à Educação de Adultos, nos últimos anos do Estado Novo, em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos, um serviço especial, dentro do Departamento Nacional de Educação, que dá início, logo em seguida, à referida Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (BEISIEGEL,

2010). A tendência centralizadora fazia-se também presente nessa Campanha: os conteúdos, objetivos, critérios, execução de tarefas eram determinados pela União. Beisiegel chama atenção para o que se constituía o seu principal objetivo: “(...) estender às massas iletradas o domínio das técnicas elementares da cultura: leitura, escrita e os rudimentos do cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais” (*Idem*, p. 23).

É importante destacar que, na Constituição Federal de 1934, o ensino primário integral obrigatório e gratuito é tratado como extensivo aos adultos, e que a Constituição de 1946, vigente na época da criação da Campanha, não faz alusão a educação de adultos. Ou seja, mesmo sendo a CEAA uma iniciativa federal, não temos ainda o direito à educação garantido na lei como tal.

A CEAA foi a primeira iniciativa governamental para a educação de adultos contando inclusive, com financiamento do Fundo Nacional do Ensino Primário, por meio do Decreto nº 19.513, que em seu artigo 4º, destinava à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal. Segundo Beisiegel (2010):

O impulso centralizador do governo revolucionário passou a alcançar todos os campos de atividades do poder público e estendeu-se até mesmo aos setores tradicionalmente reservados às administrações estaduais. Agora, entre outras questões, também a educação popular seria definida como um problema nacional. (p. 20)

Lourenço Filho, dirigente da CEAA de 1947-1950, traz outro discurso para a temática da educação de adultos, diferente de como o analfabeto era tratado até então. Em palestra intitulada “O problema da educação de adultos”, proferida no Centro de Professores Noturnos no Rio de Janeiro, então capital da república, em 1945, o analfabeto é definido como alguém dependente em nossa sociedade:

Numa grande cidade, o homem iletrado é elemento sempre dependente de outrem; nas pequenas povoações, ou no campo, homem "marginal", ao qual não podem chegar, por via direta, os problemas de mais relevância na vida cívica; estão-lhes defesas, em grande parte, as conquistas da civilização e da cultura, no país e no mundo. Se toda uma pequena povoação do interior é analfabeta, então esse aspecto de "marginalidade" se agrava e tende a perdurar. (LOURENÇO FILHO, 2000, p.118)

Para Lourenço Filho, o analfabeto era visto como aquele que vive em posição de minoridade social, não podendo praticar “atos de direito” (PAIVA, 1987). A figura do analfabeto como alguém perigoso, ligado aos vícios e associado às doenças vai se modificando e se aproximando da imagem de um “adulto-criança”, incapaz de um discernimento crítico e alvo frequente de exploração. Nesse momento, a visão tão marcante do que conhecemos hoje como o Método Paulo Freire, do adulto analfabeto como produtor de cultura, ainda está longe de ser construída. No entanto, Lourenço Filho chama atenção para a necessidade de respeitar as características desse adulto, propondo a adaptação de cartilhas e defendendo que mesmo os analfabetos poderiam ter instrução oral em relação a diversos temas, ampliando consideravelmente a concepção de alfabetização de adultos presente até então, e ainda ressaltando a figura do professor e a relação deste com as dificuldades do aluno adulto, que não deviam ser menosprezadas:

Nas classes de analfabetos adultos, muito especialmente, será grave erro confundir o desajeitamento no trabalho escolar com falta de inteligência; e, como o adulto, mais facilmente do que a criança, percebe os gestos de impaciência do mestre, claro está que não atender a este ponto será desencorajar o aluno, ou agravar-lhe o sentimento de inferioridade, que naturalmente apresenta. (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 123)

Nos anos finais da década de 1950, torna-se mais evidente a crítica ao caráter de “campanhas” adotado na educação de adultos e a concepção de alfabetização presente nesse contexto:

Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”. Estava-se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde. (FÁVERO, 2005, p.3)

O próprio conceito de alfabetização começa a sofrer mudanças. Até 1940, o critério utilizado no censo para medir o analfabetismo era a autodeclaração de que os entrevistados sabiam ler e escrever, comprovado por meio da assinatura do seu nome próprio. A partir de 1950, o critério passou a ser a declaração que o indivíduo soubesse ler e escrever um bilhete simples, ou seja, a leitura e a escrita utilizadas em um contexto específico, ampliando o seu conceito, que passou a envolver o uso da leitura e da escrita em uma prática específica de escrita (ALBUQUERQUE, 2010).

A questão do analfabetismo começa a ser vista como um fenômeno com causas sociais, econômicas e que não poderia ser encarado separado dos problemas sociais e das relações com o trabalho. Neste período de efervescência política, em que as discussões em torno do nacionalismo saem do campo exclusivo das elites e adquirem um caráter popular, levanta-se o debate sobre o voto do analfabeto e a representatividade do sistema, já que os índices de alfabetização eram pequenos, o que restringia o número de eleitores:

Após 1945, o ambiente internacional era novamente favorável a democracia representativa, e isto se refletiu na Constituição de 1946, que, nesse ponto, expandiu a de 1934. O voto foi estendido a todos os cidadãos, homens e mulheres, com mais de 18 anos de idade. Era obrigatório, secreto e direto. Permanecia, no entanto, a proibição do voto do analfabeto. A limitação era importante porque, em 1950, 57% da população ainda era analfabeta. (CARVALHO, 2002, p.145)

O grande interesse sobre o tema pode ser medido pelo II Congresso de Educação de Adultos em 1958. Nele, esperavam-se cerca de 50 teses; no entanto, foram enviadas 210 (PAIVA, 1987). Neste congresso é amplamente reconhecida a falência da CEEA como estratégia para a educação de adolescentes e adultos. Segundo Paiva (*idem*), a consciência de que a alfabetização não se limitava a uma mera transmissão da técnica de escrever o nome estava disseminada e o debate circulou em torno de novos métodos e ideias sobre a Educação de Adultos que levassem em conta uma sociedade que estava em abertura política e preconizava maior participação popular. Paulo Freire participa deste Congresso com a tese “A educação dos adultos e das populações marginais: o problema dos mocambos”, reforçando as causas econômicas e sociais do analfabetismo e apontando para as preocupações que dariam base para as suas atividades no campo da Educação de Adultos.

1.4 A Educação Popular dos anos de 1960

A luta por uma escola e por um ensino público efetivamente popular e democrático é antiga, mas ainda prioritária e inadiável; mas há outras formas e modos de educação, além das escolares. E o Brasil dos anos 50, na aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, foi pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos. Foi justamente contra o que se proclamou e sobretudo se escondeu debaixo desses nomes e de suas intenções reais que a mesma expressão reapareceu com o outro conteúdo, entre 1960

e 1964. Os escritos sobre cultura popular, educação popular e educação de base (também ela redefinida), elaborados pelos diversos movimentos ideológicos e educativos da época de repente faziam o ataque da educação oficial, corriqueira, “bancária”, “popular”. Denunciavam-se como algo que ficava entre a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos. (FÁVERO, 1983, p. 8)

O texto de Osmar Fávero traz um novo olhar específico para a EJA, ou seja, o da educação popular. O interessante é que foi a educação popular que deu e ainda pode dar cores a essa modalidade, lançando luz em questões importantes que permanecem atuais. Ao pensarmos hoje em experiências de EJA que superem a visão supletiva de educação, remetemo-nos às bases da educação popular:

Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais.... Reconhecer a cultura como matriz da educação. A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém, não único. (ARROYO, 2005, p. 29)

Mesmo com a ruptura dos projetos de educação de base a partir do golpe civil-militar de 1964, foi o conhecimento construído nas experiências da década de 1960 que são acionados ao discutirmos e rediscutirmos o direito à Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, saber este que abrange questões desde a multiplicidade de sujeitos até sua diversidade, dentre uma série de outras. Mais do que o direito ao acesso à educação, aqueles anos ensinaram a pensar não só *sobre e para*, mas *com os* educandos.

Os anos iniciais da década de 1960 foram de grande ebulição político-cultural e intensa atividade em diferentes áreas da vida social do país. Marcado pela participação popular e pela organização de grupos populares - tais como os Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP do Recife), entre outros -, tal período trouxe à tona mudanças profundas e uma nova visão da sociedade e da educação:

Os anos de 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso - e muito mais - foi repensado e discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades. (FÁVERO, 1983, p. 8 e 9)

É dentro de um desses movimentos, o MCP do Recife, que Paulo Freire organiza o que veio a ser a grande referência em Educação de Jovens e Adultos, que inspirou programas de alfabetização e de educação popular, e que ficou conhecido como o “Método Paulo Freire”, sendo sua experiência mais divulgada e inspiradora as 40 horas de Angicos:

Evitando repetir os erros de uma educação alienada, esta reflexão partia da própria análise da sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito. Nela, como evitar a massificação? O diálogo parecia o único caminho possível. (PAIVA, 1987, p. 252)

Tendo sido convidado a participar do Movimento pelo então prefeito de Recife, Miguel Arraes, Paulo Freire, juntamente com outros intelectuais, assumiu esse compromisso. O MCP inicialmente era organizado em três departamentos e Freire assume a Divisão de Pesquisa, que era parte do Departamento de Formação e Cultura.

Uma das ações do MCP foi a produção de um livro de leitura para a alfabetização de adultos. Freire já havia se colocado contra o uso de cartilhas e, mantendo-se à parte dessa ação, começa a elaborar outra proposta de alfabetização a partir dos círculos de cultura. A radicalidade da proposta pode ser observada em diferentes aspectos, inclusive, como observa Beisiegel, com a mudança nas palavras relacionadas à educação:

(...) a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas por “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre o educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais”. (BEISEGIEL, 2010, p. 42)

Neste contexto, em 1963 é lançada, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Campanha Nacional de Alfabetização, que se baseava no *Método Paulo*

Freire. “Conscientização e politização, termos chave da pedagogia de Freire, faziam parte do cotidiano dos mais diversos movimentos sociais” (FERRARO, 2013, p.77). Nos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960, defendia-se a alfabetização consciente, política e crítica, a organização e participação popular também, pelo voto, como instrumentos a serem utilizados contra a ordem social estabelecida. No *Relatório da Comissão Estudos de Alfabetização sobre Alfabetização*, no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, no Recife, temos a seguinte reflexão:

Em 1960, existiam no Brasil cerca de 30 milhões de pessoas maiores de 18 anos. Votaram nas eleições daquele ano mais ou menos 12 milhões.

O número de analfabetos não-leitores, 18 milhões, representava, portanto, 1/3 a mais do que o número de eleitores. Estes dados demonstram que o analfabetismo é um dos mecanismos de manutenção da atual estrutura de poder.

Como analfabetismo nunca está desvinculado de uma ausência quase total de escolarização sistemática, o analfabeto é incapaz de participar das mobilidades de expressão cultural do nível da atual civilização. Esta incapacidade não provém do analfabetismo como tal, mas dos condicionamentos econômicos e sociais que o acompanham. (Relatório da Comissão Estudos de Alfabetização sobre Alfabetização in FÁVERO, 1983, p. 238 e 239)

Com o golpe civil-militar de 1964 e a reorientação da política nacional, esses movimentos foram sufocados, reforçando a iniciativa conservadora da Cruzada da ABC (Ação Básica Cristã) e dando origem ao Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

1.5 O redirecionamento político da Educação de Adultos no período da ditadura civil- militar

Os regimes autoritários são em si uma contradição, uma negação profunda da natureza do ser humano, que, indigente, inconcluso, necessita da liberdade para ser, como o pássaro precisa do horizonte para voar. Que longe, bem longe de nós fique a possibilidade de novo golpe, sonho de inveterados reacionários, amorosos da morte e inimigos da vida. (FREIRE, 1994, p. 198)

Paulo Freire, no livro *Cartas à Cristina*, em sua 14ª carta, fala sobre responsabilidade, liberdade, criticidade e a necessidade de lutarmos contra as autoridades. Em outro momento (1990), ele conta que ao voltar da primeira noite do trabalho com Alfabetização de Adultos no Recife, em uma conversa com sua companheira, prediz que em dois ou três anos estaria preso. Em quatro anos, com o golpe civil-militar, isso se deu.

Com o governo ditatorial militar, as experiências populares de Educação de Adultos e seus promotores foram severamente reprimidos e outras experiências tomaram seus lugares. A Cruzada da ABC, oriunda do Recife, colocava-se contra a educação popular organizada no Brasil, contestando-a política e pedagogicamente, especialmente no Nordeste, onde nasceu o que ficou conhecido como “método Paulo Freire”. O analfabeto era entendido por ela como um “parasita econômico”, que não teria condições de contribuir com a sociedade industrial e que precisava se alinhar aos interesses econômicos da região. A Cruzada, bastante prestigiada após 1964, extinguiu-se progressivamente entre os anos de 1970 e 1971.

O grande movimento relacionado à alfabetização de adultos desse período, que até hoje habita o imaginário de muitos educadores da EJA e fez parte da vida de muitos educandos, é o Mobral, criado em 1967 pelo MEC (embora suas atividades tenham iniciado em 1969), e que durou até o ano de 1985, quando foi substituído pela Fundação Educar. Na estrutura metodológica do Mobral eram guardadas algumas semelhanças com as experiências que ficaram popularizadas nos anos anteriores no seio da educação popular: o ponto de partida eram palavras-chave para, posteriormente, ensinar o padrão silábico. No entanto, essa apropriação de parte das experiências populares parava por aí. Toda a discussão do educando como produtor de cultura, crítico, que participava dos círculos trazendo seus saberes, todo o conteúdo crítico e problematizador das experiências anteriores foram retirados. As palavras-chave eram únicas e chegavam em um material único.

Essa foi a marca do período da ditadura civil-militar no campo da Educação de Adultos referente à alfabetização. Era preciso reduzir as estatísticas do analfabetismo “salvando o país”, erradicando do Brasil a “vergonha nacional” (PIERRO e GALVÃO, 2007). “Adestravam-se” os sujeitos da EJA dentro de uma educação esvaziada de discussão crítica, objetivando apagar a marca das experiências de educação popular.

A LDB 5692/71, promulgada em meio ao período da ditadura civil-militar, estende a Educação Básica de 4 para 8 anos (denominada então como 1º grau), limita a oferta pública da educação para a faixa etária de 7 a 14 anos e estabelece as funções da educação para jovens e adultos. Escrita já no momento em que o Mobral estava sendo muito criticado por sua ineficiência, essa lei traz, pela primeira vez, um capítulo especialmente para tratar da educação de adultos:

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO, JOIA e MASAGÃO, 2001, p. 62)

Organizado em um capítulo próprio em uma legislação específica, pela primeira vez o ensino de adultos, denominado então como ensino supletivo, aparece diferenciado do ensino regular básico e secundário, inclusive abordando a necessidade de formação docente específica para atuação no Ensino Supletivo, cujas diretrizes foram organizadas a partir de dois documentos, em 1972: Política para o ensino supletivo e o Parecer nº 699/72, expandido nos anos seguintes com a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), a cargo das Secretarias Estaduais de Educação. Essas ações em relação ao ensino para adultos são consideradas por Ventura (2011) como “avanços legais incontestáveis” (p. 71). Apesar disso, a autora destaca a manutenção da perspectiva educacional na mesma ótica de antes:

Na realidade, manteve-se a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização ou em uma rápida preparação para trabalho. O baixo nível dos conteúdos de natureza científico-tecnológica (apenas o necessário à execução do trabalho simples), bem como a condição de "marginalizados culturais" atribuída a essa parcela da força de trabalho, delimitaram os parâmetros de boa parte da rede pública em nível do antigo 1º grau regular ou supletivo. A formação para o exercício do trabalho simples foi, além disso, complementada pelas agências do Sistema S (Senai, Senac, Senar). Reiterava-se a mesma história: a opção por projetos pontuais em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades. (VENTURA, 2011, p. 72)

A promulgação da Lei 5692/71 traz ainda uma questão importante para o tema desta pesquisa por conta do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, o que provocou o processo de juvenilização das turmas destinadas

aos jovens e adultos - quer sejam, as turmas do ensino supletivo -, ocasionado pela transferência de alunos com mais de 14 anos. Sobre a determinação da idade de 15 anos para o ingresso na EJA no Ensino Fundamental determinada pelo Parecer 06/2010, Fávero retoma a Lei 5692/71 e analisa que:

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas. Ao mesmo tempo, parece que, se não com a mesma intensidade do fluxo de jovens, a EJA passou a ser demandada também por pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, que merecem atendimentos diferenciados. Associando-se a isto há a crescente oferta de cursos à distância, que em pouco ou nada atualizam os cursos supletivos, e abre-se um amplo leque de problemas a serem enfrentados, de modo inovador, pelas instâncias responsáveis pela EJA. (FÁVERO, 2011, p.384)

Os cursos supletivos abrigavam cada vez mais jovens que haviam passado pela escola, ou seja, ao invés de garantir a escolarização para aqueles que não tiveram acesso, ela torna-se a única alternativa para aqueles que a própria escola excluiu, assumindo a função de “aceleração de estudos” para os mais jovens:

(...) a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (DI PIERRO, JOIA e MASAGÃO, 2001, p. 64)

O Parecer 699/72, que regulamenta o ensino supletivo, apresenta para o mesmo, quatro funções:

(...) **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**. (MEC, 2000, p.21, grifo do autor)

Além de tais funções, foi implementado outro ponto importante para a educação para adultos, ou seja, a possibilidade de flexibilidade de modalidades, por meio de curso supletivo, centros de estudo com material próprio e estudo por módulos, ensino a distância - tele aulas ou correspondência, além dos exames de madureza que foram mantidos (MEC, 2000).

O Mobral existiu até o ano de 1985, quando foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que articulava a atuação do MEC junto às prefeituras e organizações da sociedade civil. A Educar era mais ambiciosa do que o órgão anterior, no sentido de ter como objetivo, além da alfabetização, a conclusão da Educação Básica. Sua atuação - planejamento, administração e execução - era descentralizada, a partir das demandas dos Estados, municípios e do Distrito Federal, em sistema de convênios, inclusive com entidades públicas e privadas.

Fávero e Motta (2015) destacam que outras instituições, em contraponto às governamentais ou associadas politicamente ao governo ditatorial, organizaram ações sob a cobertura de setores das Igrejas Católica e Protestante, contando com financiamento internacional. Paralelamente, destacam, também, ações ligadas ao movimento operário.

Nessa época, no Rio de Janeiro, é implementado dentro do Programa Especial de Educação, que deu origem aos CIEPs, o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), com o objetivo de alfabetizar jovens de 14 a 20 anos no horário noturno. Esse projeto voltado para a juventude é considerado o embrião do PEJA – Programa de Educação e Jovens e Adultos.

Na década de 1990, o Ensino Fundamental é descentralizado para as esferas municipais, inclusive na EJA, com a extinção da Fundação Educar. Os municípios assumiram a modalidade sem terem se organizado e estruturado para tal, visto que, até então, as ações voltadas para a EJA eram, em sua maioria, organizadas na esfera federal e implementadas pela esfera estadual. O PEJ, no município do Rio de Janeiro, é uma exceção.

Criado em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso como política de financiamento especificamente para o ensino fundamental, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) não contemplava a EJA, o que dificultou ainda mais a consolidação da modalidade nos municípios, já que para a

garantia de verbas, muitas redes municipais transformaram o antigo ensino supletivo em ensino regular noturno, mantendo a mesma estrutura e lógica, sem investir nas especificidades da modalidade, como analisa Fávero:

(...) em 1996, com a criação do FUNDEF, como foi dito, foram-lhes negados os recursos para o financiamento da Educação de Jovens e da Educação Infantil, também sob sua responsabilidade. A alternativa encontrada por muitos municípios foi transformar o antigo ensino supletivo em ensino regular noturno, normalmente atendendo apenas à primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), mascarando as estatísticas e deixando a 2ª fase (5ª a 8ª séries) sob a responsabilidade das secretarias estaduais. (FÁVERO, 2011, p. 35)

Como já sinalizado, é na década de 1990, com a LDB (Lei 9394/96), que a EJA é instituída como uma modalidade da Educação Básica, sendo preconizada, pela Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, para aqueles que a ela não tiveram acesso na “idade própria”.

1.6 A EJA como direito

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. (GADOTTI, 2009, pag. 14)

Até aqui, em muitos momentos falamos da EJA identificando-a com a alfabetização de adultos. Embora atualmente a discussão sobre esta modalidade tenha avançado para outros campos, como a continuidade da educação, a educação profissional e a educação permanente (GADOTTI, 2009), ainda hoje falar em EJA é também falar de alfabetização. Avançamos bastante na universalização do acesso à educação; no entanto, o direito à permanência e ao aprendizado ainda são lutas em construção.

Diferentes experiências (programas, cursos, projetos) proliferam atualmente na Educação de Jovens e Adultos: parcerias público-privadas, programas federais voltados para a profissionalização e para educação de jovens (ProJovem)¹⁰, campanhas

¹⁰ O ProJovem, em especial, o ProJovem Urbano, é hoje o principal programa federal de elevação de escolaridade dos jovens, aliada à qualificação profissional, presente inclusive, no município aqui

governamentais de alfabetização (Brasil Alfabetizado)¹¹, iniciativas não governamentais ligadas a Igrejas, projetos sociais¹², sindicatos, entre uma série de outros.

Com o fim da ditadura civil-militar, alguns marcos legais se constituem como importantes referências para a EJA, embora não possamos perder de vista que o caráter de descontinuidade dos programas é persistente nessa trajetória. São eles: A Constituição Federal de 1988, que preconiza o acesso ao ensino gratuito como um direito de todos os cidadãos; A LDB nº 9394/96, que institui a EJA como uma modalidade da Educação Básica, embora não contemple aspectos importantes que poderiam garantir o acesso de jovens e adultos trabalhadores (HADDAD, 2001); o Parecer 11/2000, que inclui a EJA na ótica do direito, instituindo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, em clara oposição ao caráter de suplência em vigência desde a Lei nº 5692/71 e o Parecer nº 699/72; e o Parecer nº 06/2010, que define, entre outras coisas, a duração dos cursos da modalidade e a idade mínima para o ingresso da EJA e para os exames de certificação.

1.7 Desafios de hoje

A LDB deixou de contemplar ainda, como mencionamos, algo que é fundamental em programas voltados para os jovens e adultos: uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação. (HADDAD, 2001, pag. 121)

Dentro da lógica de educação para as elites, que dominou o discurso educacional durante um longo período da nossa história, a escolaridade de jovens e adultos populares não era prioridade. Apenas na década de 1940 é que se consolida na política educacional e adquire um caráter político por meio das campanhas, encampadas pela

estudado. No entanto, seu público-alvo, jovens de 18 a 29 anos, foge dos objetivos deste trabalho. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>

¹¹ Programa federal que atende prioritariamente os municípios com alta taxa de analfabetismo. Oferecendo apoio técnico, visa dar condições de continuidade dos estudos, através da promoção da alfabetização. O público é de jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>

¹² Um dos mais conhecidos, o Mova Brasil, desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire em parceria com a Petrobrás e Federação Única dos Petroleiros, tem em seu projeto os princípios da educação popular. Disponível em <http://www.movabrasil.org.br/o-projeto/>

sociedade civil organizada do início da década de 1960 (movimentos populares de cultura, “De pé no chão também se aprende a ler”, entre outros) para, com o golpe civil-militar, assumir um caráter assistencialista e não de direito.

Vivemos ainda hoje um momento em que lutamos para que a EJA seja efetivamente compreendida como um direito e, como tal, configurar-se como prioridade na área de políticas públicas. Apesar de se constituir como uma modalidade da Educação Básica, de estar garantida na Constituição Federal, muitos estados e municípios ainda trabalham com a ideia de suplência ou utilizam os projetos de atendimento ao público da EJA como uma válvula de escape das estatísticas ruins em relação às “escolas regulares”, utilizando-se de políticas de correção de fluxo e fazendo dessa escola um “apêndice” da escola para crianças e adolescentes, bem como alijando-a dos espaços decisórios.

Hoje, a EJA é oferecida em poucas unidades escolares, na maioria das vezes funcionando apenas no horário noturno, muitas vezes com profissionais que não foram formados para o trabalho com ela, sem espaços adequados para a formação desses profissionais (que, em vários casos, buscam a EJA somente para acomodar mais uma matrícula ou um turno de trabalho, eles também trabalhadores sobrecarregados), sem material pedagógico adequado e sem espaços de discussão e possibilidades de criação. Assim, o que vemos hoje é a necessidade de avançar na discussão da EJA como modalidade, para além de propostas e práticas de correção do fluxo escolar e de certificação rápida e vazia.

Somando-se às questões ainda não superadas (caráter supletivo presente em muitas propostas e orientações curriculares, práticas infantilizadoras, pouca formação específica, espaços não apropriados para a modalidade, apartamento da EJA dos espaços decisórios nas unidades escolares etc.), a própria identidade da EJA está sendo posta em xeque quando absorve o público mais jovem, advindo das escolas sequenciais para crianças e adolescentes, em um número expressivo que descaracteriza a formação das turmas até então compostas por maioria de adultos e idosos. Tendo como característica uma frágil formação inicial e continuada, esse “novo sujeito” destoa do que muitos educadores esperam encontrar quando decidem trabalhar na modalidade.

Com a institucionalização da EJA, obstante sua precarização, durante muito tempo, no meio de tantos “nãos”, seus educadores tinham um conforto: o aluno que

queria, que estava ali por opção, que não reclamava, que “idolatrava” seu professor. Problemas mencionados por outros professores sobre seus alunos e as relações conflituosas, tais como as dificuldades inerentes ao conflito de gerações, não tinham tanta visibilidade na EJA.

Os jovens na Educação de Jovens e Adultos eram uma minoria silenciosa (ou silenciada). Um jovem que traz a exclusão do sistema educacional, muitas vezes pela entrada precoce no mundo do trabalho, é diferente do jovem que, tendo acesso e permanência garantidos, não teve o direito ao aprendizado, ele mesmo excluído de uma escola para outra escola, muitas vezes sem que tenha escolha, induzido à transferência, ou convidado a se retirar. A entrada desses jovens inaugura uma busca de identidade dentro da modalidade.

Com o intuito de rever a construção da EJA como um direito, procuramos, neste capítulo, traçar brevemente seu histórico na educação brasileira, evidenciando algumas das suas tensões. No próximo capítulo, abordaremos tanto o conceito de juventude quanto como os jovens se configuram como sujeitos da EJA.

CAPÍTULO 2

JUVENTUDES E OS SUJEITOS DA EJA

As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece ser dado, como direito, instituído e instituinte— o direito à educação para todos -, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros. (ANDRADE e NETO, 2007, p. 56)

Volta e meia vivenciamos debates ferrenhos acerca da juventude brasileira, na grande maioria das vezes envolvendo o segmento em que se insere o jovem pobre, negro, à margem da garantia de direitos. As recorrentes discussões sobre a maioridade penal, por exemplo, colocam em cheque o próprio conceito de juventude, bem como a forma como os jovens se configuram como sujeitos de direitos. Há tempos atrás, acompanhamos a ocupação das escolas em diferentes estados do Brasil, em especial as escolas estaduais do Rio de Janeiro, por jovens estudantes que, entre tantas outras questões, reivindicam a participação na gestão escolar. São jovens os quais, estigmatizados como aqueles “que não querem nada”, quando são ouvidos propõem alterações curriculares, estruturais e administrativas nas unidades escolares. Até quando continuaremos sem querer entender o que querem os jovens que teimamos em dizer que nada querem?¹³ Miguel Arroyo, em *Imagens Quebradas* (2004), propõe um outro olhar para as “in-disciplinas dos educandos”. Suas indagações ajudam a refletir sobre esse atual momento:

Os materiais por nós trabalhados revelam que, se dermos a palavra aos educandos, eles terão o que falar. Não há um dia sem palavras em nossa docência ao que correspondem muitos dias sem palavra dos alunos. Será que suas in-disciplinas significam um pedido? Nos deixem falar. Temos o que dizer. (p. 95)

¹³ O movimento de ocupação das escolas no Rio de Janeiro, em 2016, teve início em 21 de março com a ocupação da Escola Estadual Mendes de Moraes, no momento em que os profissionais de educação do Estado estavam em greve. Alunos ocuparam as escolas e reorganizaram o ambiente das mesmas com grupos de trabalho, organização de aulas e atividades públicas. Conseguiram audiências com o Secretário Estadual de Educação, sendo que algumas das reivindicações encaminhadas por eles foram aceitas, como a eleição direta para diretores.

Diversas possibilidades são oferecidas para conceituar o que se entende por juventude, diferentes campos entram nesta disputa: o direito, a psicologia, a sociologia. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que se constitui como importante marco na legitimação de direitos, considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. O termo “jovem” é incluído da Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, que altera e modifica o artigo 227, afirmando, pela primeira vez em termos legais, o jovem como sujeito de direitos. No Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13), que dispõe sobre os direitos e as políticas públicas voltadas para a juventude, jovem é designado como a pessoa com idade entre 15 e 29 anos de idade.

Mas a coorte etária não é o único determinante quando falamos de juventude. Esse fator iguala e, portanto, não expõe as diferentes formas de vivê-la. Assim, torna-se importante assinalar que a definição da faixa etária para designar a juventude não dá conta de toda diversidade e tantas características constituintes de identidade, sendo necessário pensarmos em *juventudes*, no plural (MELLO, 2009), pois plurais são as maneiras de viver essa experiência geracional, entrando neste campo não só as questões relacionadas ao tempo histórico, mas também as oportunidades sociais dentro de uma mesma geração.

Tendo em vista tais questões, pensar nas juventudes da/na EJA é também pensar na parcela da população historicamente excluída da escolarização, quer seja pela falta de acesso e condições de permanência ou pela garantia de aprendizado efetivo. Ou seja, ultrapassar a noção de educação, nas palavras de Rummert (2008), “para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado”.

2.1 Juvenilização da EJA e a migração perversa – O Debate do Parecer 6/2010

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. (ANDRADE, 2004, p. 45)

A discussão sobre a idade mínima para o ingresso na EJA, instituída legalmente a partir do Parecer CNE/CEB nº 6 de 2010, foi grande. O próprio Parecer narra como o debate foi organizado e encaminhado até chegar à Resolução 3/2010. A discussão sobre

a idade mínima iniciou-se no Parecer CNE/CEB 23/2008, que não chegou a ser votado, e serviu de base para a discussão do Parecer 06/2010, que teve o objetivo de reorientar ou complementar, para fins operacionais, o Parecer CNE/CEB 11/2000.

O Parecer CND/CEB 23/2008 instituía a idade de 18 anos para o ingresso na EJA, tanto no nível fundamental quanto no médio da Educação Básica, orientando modificações para a LDB no que concerne aos exames de certificação conhecidos como exames supletivos. A argumentação baseava-se no que o Parecer chama de “juvenilização da EJA”, migração perversa do ensino sequencial e da necessidade de compatibilização dos conceitos de juventude presentes na LDB e no ECA, evitando, com a entrada de jovens de 15 a 17 anos, um “adolescer” da EJA, campo da educação este muitas vezes tratado não como uma modalidade, mas como um “tapa-buracos” (CNE/CEB nº 6 de 2010, p. 13).

Não houve consenso entre os participantes dos grupos que debateram o tema. Os defensores da alteração da idade de ingresso na EJA do Ensino Fundamental para 15 anos ressaltaram, entre outros argumentos, a condição de desamparo dos jovens entre 15 e 18 anos no país, a ausência de oportunidades educacionais, a falta de políticas públicas dos sistemas de ensino e um “não-lugar” para essa faixa etária, o que comprometeria a qualidade de vida dessa juventude, deixando-a à margem das possibilidades sociais que a inclusão no sistema educacional poderia proporcionar, já que a sua “expulsão” das escolas ditas “regulares” era algo em curso e não atendê-la na EJA significaria criar uma faixa etária de não-atendimento. Outro argumento seria a possível migração dos jovens de 15 a 17 anos para os exames de certificação (já que a LDB assim o permite), ao invés de cursarem a EJA estruturada, escolar, presencial.

Por outro lado, o argumento do grupo favorável à elevação da idade de ingresso na modalidade para os 18 anos apoiava-se nos dados do IBGE e INEP, os quais, segundo tais defensores, não apontavam um número expressivo de transferências desses jovens para a EJA, o que contradiria a argumentação do quadro de “migração perversa” citado no próprio documento. Destacavam, ainda, a necessidade de que “a legislação não seja um impedimento a mais nas escolhas feitas pelos jovens” (CNE/CEB nº 6 de 2010, p. 4).

É interessante ressaltar que durante as discussões que antecederam a publicação da Resolução 3/2010, no que diz respeito à idade de ingresso na EJA, tanto os grupos

que se manifestaram contra a diminuição da idade quanto os que defenderam a manutenção dos 18 anos utilizaram a mesma base de argumentação: a fragilidade e escassez de oportunidades para o jovem nessa faixa etária, uma condição de desamparo (*idem*, p. 13). Mesmo não sendo uma decisão de consenso, a idade de 15 anos para o ingresso na modalidade é determinada e afirmada no documento como uma possibilidade de escolha desse jovem visando à garantia dos seus direitos:

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades, para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades. (*idem*, p. 13)

O documento ainda indica que, de forma colaborativa, as redes busquem outras formas de atendimento a esses jovens, “mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas” (*idem*, p. 5), de forma que a entrada na EJA seja mais uma possibilidade.

Cabe ressaltar que, ainda hoje, sete anos após a Resolução CNE/CBE nº3/2010 que estabeleceu a idade de 15 anos para o ingresso na EJA no nível fundamental de ensino, encontramos pessoas ligadas à área da educação que, desconhecendo tal determinação, indicam a migração de alunos ainda mais jovens para a modalidade. Por outro lado, alguns outros educadores verbalizam que esses jovens de 15, 16 anos não seriam os reais alunos dessa modalidade, e que estariam “roubando o lugar dos verdadeiros alunos da EJA”.

2.2 O ECA e o Estatuto da Juventude

O desafio é fazer um exercício de desapego das velhas interpretações sobre os potenciais sujeitos demandantes da EJA. A sociedade mudou profundamente nos últimos anos, precisamos incorporar essas transformações nas nossas análises, que impactam desde estruturas de pensamento, disposições sociais e formas de inserção no mundo. (RIBEIRO, 2014, p. 9)

Como visto, o termo juventude é interpretado comumente como um ciclo caracterizado pela faixa etária, ou ainda como um “não-ciclo”. Ou seja, um período de

transição entre a infância e a fase adulta, em que mudanças biológicas e psicológicas caracterizariam uma forma singular de enfrentar as questões de seu tempo e de se relacionar com as outras gerações.

No Brasil, temos dois importantes documentos que tratam legalmente da juventude: o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, sendo que ambos utilizam a classificação etária como o principal marcador da juventude. O ECA não utiliza o termo jovem, e sim adolescente, caracterizando-o como os sujeitos de 12 a 18 anos. O Estatuto da Juventude determina como jovem o sujeito de 15 a 29 anos. A extensão da faixa etária se deu por levar em conta um prolongamento da permanência desses sujeitos na casa de seus responsáveis, na escola e fora do mercado de trabalho¹⁴.

A condição etária juvenil não define apenas as questões biológicas, mas diz respeito a como determinada sociedade vê e o que projeta para tal geração. Há desde representações negativas da sociedade sobre a juventude, considerando-a irresponsável, não produtiva e desinteressada, entre diversas outras desqualificações, como, por outro lado e ao mesmo tempo, visões positivas, que se caracterizam por depositarem nos jovens a esperança, o futuro.

Completados 26 anos, o ECA se configura como a primeira referência nacional de direitos específicos da infância e da adolescência. O Estatuto é considerado um avanço no instrumento legal de proteção integral da criança e do adolescente. Promulgado em 13 de julho de 1990, sob a Lei nº 8.069, coloca toda a sociedade e seu aparato público em prol da efetivação dos direitos desses sujeitos, como revela o artigo 4º:

É dever da família, da comunidade e da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Lei Federal nº 8.069, 13 de julho de 1990).

¹⁴ Tal argumento não parece identificar os jovens sujeitos da EJA, que, de forma muitas vezes precária, estão inseridos no mercado de trabalho e sua renda faz parte da subsistência de suas famílias. Assim sendo, alguns outros fatores podem melhor caracterizar essa juventude, como a vulnerabilidade social e a falta de projetos futuros.

Em relação ao atendimento educacional, no ECA há ainda a menção ao Ensino Noturno Regular, no caso do atendimento ao adolescente trabalhador (Art. 54, §VI), pois a EJA como modalidade só aparece nos textos legais apenas a partir da LDB/96. No Artigo 57 é explicitada a necessidade de discutir a inserção dos que foram excluídos do Ensino Fundamental, incluídas as diferentes formas de organização escolar:

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Lei Federal nº 8.069, 13 de julho de 1990).

Tal discussão é retomada no Parecer CNE/CBE 06/2010, que indica a possibilidade da EJA para os jovens a partir de 15 anos, mas conclama o Poder Público a pensar uma proposta de trabalho para os jovens de 15 a 17 anos em defasagem idade/série, atendendo, assim, à especificidade do público da EJA e indicando outras formas de organização escolar que levem em conta as necessidades desses jovens.

Artigo 5º, Parágrafo único. [torna-se necessário:] II – incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes e 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário. (Parecer CNE/CBE 06/2010)

A juventude conquista seu próprio estatuto em 2013, por meio da Lei Nacional 12.852. O texto de apresentação, de autoria da então Secretária Nacional da Juventude, Severine Macedo, ressalta sua importância como o “1º ciclo de leis que garantem direitos geracionais” junto com o ECA (1990) e o Estatuto do Idoso (2003).

Reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e a necessidade de instituir um Estatuto que seja, ao mesmo tempo, “um legado e um desafio” é um importante passo na constituição e consolidação de políticas públicas específicas para esta parcela da sociedade, tendo em vista que:

Com o Estatuto, o Estado brasileiro reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população. São

eles: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à diversidade e à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e o acesso à justiça. (Lei Federal nº 12.852, 5 de agosto de 2013. p. 4)

O Estatuto ressalta o direito à Educação Básica, inclusive aos jovens que a ela não tiveram acesso na idade regulamentar, afirmando o jovem como sujeito da EJA:

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

Ambos os Estatutos aqui abordados e o Parecer CNE/CBE 6/2010 apontam para que levemos em conta as especificidades e características da juventude para o exercício do direito à Educação. A EJA é um direito desses sujeitos, mas não é a única e “última saída”. Sendo assim, estados e municípios podem e devem pensar em outras estratégias que atendam, da melhor forma possível, a esse público, as quais devem levar em conta os sujeitos protagonistas dessa história.

2.3 Juventudes - para além da coorte etária

A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras. Entretanto, este ideal-tipo de vivência do tempo juventude é, contudo, visivelmente existente no plano simbólico. (CARRANO, 2007, p. 4)

A coorte etária (15 a 29 anos para o Estatuto da Juventude)¹⁵ é um critério necessário para a consolidação de políticas públicas, mas revela-se limitador na busca de um conceito. Como fenômeno da modernidade, a juventude precisa ser compreendida para além das transformações biopsicológicas, incorporando aspectos de inserção no universo político e de suas experiências sociais e históricas. Sendo assim, é

¹⁵ Em 1985, a Organização das Nações Unidas definiu como jovem, em Assembleia Geral, a população compreendida pela faixa etária de 15 a 24 anos, utilizando tal coorte para fins de estatísticas mundiais, embora tenha sublinhado que tal definição varia de acordo com as diferentes sociedades. <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/youth/Jovens-3.pdf> Acesso em 10 de maio de 2016.

um equívoco encarar os jovens como sujeitos uniformes e a juventude como categoria homogênea. Vivenciar tal período da vida tem características geracionais que unem diferentes indivíduos: os jovens de hoje precisam lidar com as rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, a multiplicação de violências físicas e simbólicas, a maior circulação de informações, incertezas quanto ao futuro devido aos evidentes riscos ecológicos (ANDRADE, 2015). Mas as experiências histórico-sociais pluralizam o termo, uma vez que implicam em anseios, desejos e expectativas bastante diferenciados, que se expressam por meio de diferentes modos tanto de acessar bens culturais quanto de vivenciar questões de gênero, etnia, religião etc., diferenças estas que em muito influenciam as formas de experimentar as tensões juvenis. Desta maneira, ganha força a utilização do termo ‘condição juvenil’, que pluraliza tais experiências, pois insere e traz para o debate as trajetórias desses sujeitos:

É preciso adiantar que, especialmente no campo das ciências sociais, há críticas ao uso da idade como único indicador, considerando a complexidade da categoria “jovem”, que se refere tanto ao estar jovem como pessoa e sujeito hoje e amanhã. Vem ganhando terreno a referência ao conceito de condição juvenil, que se discute neste texto, quando se privilegiam trajetórias, situações sociais e culturais, assim como o capital social e cultural tanto dos jovens como a instituição pela qual circula a maioria dos adolescentes e jovens: a escola. (ABRAMOVAY, CASTRO e WAISELFISZ, 2015 p. 21)

No texto *O que é ser jovem no Brasil hoje?*, Helena Abramo traz uma importante contribuição para o tema, a qual emergiu de pesquisa com integrantes de diferentes grupos e movimentos juvenis, buscando a visão desses grupos sobre a condição juvenil. Para eles, a juventude é uma construção social, não havendo uma única visão ou definição, mas sim um campo a ser disputado. No entanto, emerge de suas falas, constituindo um ponto importante para esta análise, uma “noção razoavelmente partilhada” de que a juventude:

(...) não se trata da idade, mas de um momento do ciclo de vida, que contém traços particulares: do ponto de vista biológico, um período de muita vitalidade, vigor, disposição e tesão; vale notar que há também uma dimensão de “saúde”, pontuada principalmente por aqueles grupos onde seus integrantes já estão majoritariamente no mundo do trabalho, e alguns falaram no sentido de uma “moratória vital”, pelo fato de se “ter muitos anos pela frente”. Mas é digno de nota que, na caracterização feita por esses militantes, estão quase ausentes os traços da “turbulência” no sentido da irrupção tempestuosa dos hormônios,

que tantas vezes caracterizou a percepção patologizadora da juventude. (ABRAMO, 2008, p. 87)

Aqui aparecem marcas que aproximam os jovens em torno de uma mesma condição, fatores que são comuns e que, em maior ou menor grau, aproximam-se do senso comum sobre juventude. No entanto, é quando esses jovens falam das desigualdades sociais e de como estas incidem na forma como vivenciam a sua condição juvenil que emerge o conceito plural de juventudes:

Na verdade, um dos pontos de partida comum a quase todos os coletivos é justamente a consideração da dificuldade de falar de juventude de um modo universal. (...) Todos, sem exceção, insistem no peso que é imposto à vivência juvenil pela desigualdade social, que alguns relatam como estruturada por uma condição de classe, na maior parte das vezes referida como uma questão socioeconômica, ou de renda. (*idem, ibidem*, p. 90)

Ser um jovem negro de periferia urbana necessitando lutar pela sobrevivência, o que impele a entrada precoce no mundo do trabalho, quase sempre em condições precárias, não é o mesmo que ser um jovem de classe média, em que, na maioria das vezes, a principal atividade é o estudo. Há questões que aproximam, mas há questões que os afastam:

Mas, as limitações não eliminam a experimentação da juventude como uma condição singular. (...) Configuram situações juvenis diferentes e desiguais, conferem maiores constrangimentos, dificuldades e contradições às diferentes juventudes, mas não significam a negação dessa condição. (*idem, ibidem*, p. 93)

É recente e crescente no Brasil a construção da categoria juventude e do jovem como sujeito de direitos. Somente em 2005 são constituídos, em nível federal, espaços institucionais de juventude, como a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). O Estatuto da Juventude, importante marco nessa construção, como já vimos, data de 2013. A juventude esteve presente nas mais diversas iniciativas de escolarização através da história da EJA, no final da década de 1940, nas Campanhas de Alfabetização de Adolescente e Adultos¹⁶, assim como no Projeto de Educação Juvenil (RJ), no final da década de 1980¹⁷. No entanto, o foco eram os jovens excluídos da escolarização ou com baixíssima escolaridade. Os jovens que

¹⁶ Ver Capítulo I.

¹⁷ Ver Capítulo III.

ingressam hoje na EJA são aqueles que tiveram acesso à escolarização, mas suas trajetórias escolares são irregulares, marcadas por retenções e abandonos, em estruturas escolares excludentes e desiguais (RIBEIRO, 2014), o que, muitas vezes, faz com que a EJA se transforme na única/última alternativa de suas vidas, como uma escola da “segunda chance” (CARRANO, 2007). A EJA, como uma modalidade, com propostas próprias e adequadas ao seu público, aparece na 2ª Conferência Nacional de Juventude de 2011 como uma demanda desse grupo:

(...) ampliação e qualificação da oferta de alfabetização e educação de jovens e adultos, inclusive nas instituições de privação de liberdade, articulando os programas de alfabetização com as diferentes ofertas da EJA, com metodologias, propostas pedagógicas e materiais didáticos e literários adequados, formação inicial e continuada dos educadores, com foco na juventude direcionada para este fim (...). (Proposta aprovada na 2ª Conferência Nacional de Juventude, Brasília, dezembro de 2011, *apud* RIBEIRO, 2014)

Diante do que foi apresentado, pode-se dizer que a “migração perversa”, tal como citada no Parecer CNE/CBE 6/2010, que apenas leva em conta a questão da idade regulamentar para a entrada de jovens na EJA, esconde uma importante discussão sobre os jovens populares e os sentidos da escola. O que, por sua vez, aponta também a falta de discussão de questões acerca da distorção idade/série, da própria presença dos jovens nas escolas “regulares” e da EJA como uma modalidade da Educação Básica; ou seja, algo muito além de uma simples medida de correção do fluxo escolar.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonharmos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 1997, p. 92)

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, “representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um novo modelo pedagógico próprio” (MEC, 2010, p. 8). Sendo assim, carrega em sua essência um desafio importante: proporcionar o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade regulamentar, ou seja, aqueles em cujas vidas a escola não coube (ABRAMO, 2008). É preciso pensar na possibilidade de um outro currículo, outras práticas, estrutura e funcionamento, para que, de fato, a modalidade possa atender às características de seus sujeitos e suas condições de vida/trabalho.

Esse desafio se agudiza quando pensamos no funcionamento da EJA dentro da escola tradicional, inserida em uma lógica em que, tradicionalmente, práticas e estruturas se organizam de forma rígida e excludente, num contexto que justamente não serviu aos alunos que se encontram nessa modalidade:

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo. (ARROYO, 2007, p.13).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro construiu, ao longo de sua existência, uma estrutura distinta, caracterizada por uma organização, currículo, funcionamento e práticas que se diferenciam da “escola regular”, o que o faz avançar na concepção da

EJA como modalidade. Sendo assim, ao longo do capítulo buscarei evidenciar essa diferenciação em relação à escola “regular”, debatendo também alguns aspectos contraditórios que permeiam o Programa e que, em certa medida, agudizam o processo de “migração perversa”.

No mesmo ano em que se comemorou três décadas das primeiras experiências em Educação Juvenil nos CIEPs do Rio de Janeiro, 2015, houve denúncias no Fórum EJA¹⁸ sobre o fechamento do PEJA em diferentes escolas. Embora seja um Programa consolidado, não escapa da sensação de insegurança da continuidade em determinadas escolas que atendem essa modalidade, manifestada todo final de ano com o mesmo “fantasma”: a falta de quantitativo de alunos, que justificaria o fechamento de turmas e até mesmo do PEJA inteiro de alguma unidade escolar. Isso é grave, mas não é só: mesmo nas escolas que conseguem seguir oferecendo essa modalidade, nem todas conseguem compor todo o quadro de profissionais e algumas disciplinas seguem o ano letivo sem professores.

Outra dificuldade encontrada é a indicação do Professor Orientador, que, embora seja um direito de todas as escolas com PEJA, desde outubro de 2014, direito este conquistado depois de anos buscando a regulamentação desta função¹⁹, esbarra na dificuldade da liberação da requisição desse profissional. Argumenta-se que a mesma “desfalcaria” a turma em que tal professor estiver lotado até então, visto que a prioridade é a cobertura do Ensino Fundamental “regular”. Assim, sendo este segmento sempre priorizado em detrimento da EJA, o profissional fica meses, às vezes anos, aguardando a liberação para iniciar o trabalho. A função, além de ser de grande responsabilidade pedagógica, faz parte da estrutura e organização do turno e não é gratificada. Ainda assim, mesmo não onerando a Prefeitura, e com estratégias de atendimento à turma em que o professor indicado está lotado, muitas escolas não

¹⁸ Os Fóruns de EJA são movimentos sociais organizados nos estados e nacionalmente com representação da sociedade civil, universidades, gestores municipais, sistema S (SENAI, SESI, SESC e SENAC), organizações não governamentais etc. Em 2016, recebeu denúncias do fechamento da EJA em vários municípios, incluindo o Rio de Janeiro, e promoveu discussões sobre o assunto ao longo das suas reuniões ordinárias, além de enviar às secretarias de educação cartas solicitando respostas sobre o atendimento da demanda por escolaridade da população acima de 15 anos de idade. Até o momento, dos 92 municípios, apenas 1 respondeu a carta do Fórum.

¹⁹ Embora essencialmente pedagógica, esta função não era reconhecida pela Prefeitura como tal, fazendo com que os professores que a exerciam até então perdessem o direito à aposentadoria especial. Com a regulamentação, conseguimos que toda escola com PEJA, independente do número de turmas (até então eram apenas as escolas com 8 turmas ou mais), tenha um professor desempenhando esta função.

conseguem a autorização. Vale destacar que as escolas que funcionam no horário noturno (pois há PEJAs que funcionam no horário diurno) sofrem ainda com a falta de profissionais de limpeza e portaria, dinamizadores de leitura, merendeiras e outros tão importantes para que o cotidiano escolar seja realizado de forma plena.

Mesmo sofrendo dificuldades semelhantes a outras tantas experiências nessa modalidade, o PEJA configura-se como uma referência na Educação de Jovens e Adultos, sendo um Programa consolidado na área e presente em todas as Coordenadorias de Educação (são 11 ao todo). Sua organização conta com centros exclusivos de Educação para Jovens e Adultos (CREJA e CEJA), Centro de Estudos semanais, fóruns de debate de alunos (Encontro Anual de Alunos) e exposição anual de trabalhos do PEJA (EXPOPEJA).

Foi por tais motivos que acreditei ser este um campo fértil para a investigação que aqui se realiza, principalmente por se dar em um dos municípios que atualmente mais evidenciam o caráter meritocrático das políticas educacionais (com premiações baseadas em avaliações externas), que culmina no deslocamento de alunos com baixo rendimento para projetos e programas, como o próprio PEJA.

A diferenciação do PEJA em relação à escola “regular” será aprofundada ao longo do capítulo, abordando as seguintes temáticas: sua estrutura e funcionamento, oferta e formação dos profissionais.

3.1 PEJA – 30 anos de seguras incertezas

Numa sociedade historicamente caracterizada pela exclusão, não podemos chegar ao 3º milênio com jovens sem direitos, com jovens sem perspectivas, com jovens abandonados à própria sorte, sem direito à educação formal. (Parecer CNE/SME nº 03/99, p. 4)

O PEJA é um Programa consolidado na SME do Rio de Janeiro e referência na modalidade. No entanto, sofre de muitos dos mesmos problemas de outras experiências em EJA: evasão acentuada e ausência de chamada pública para a matrícula na modalidade, orientações curriculares rígidas que não levam em conta os saberes dos educandos, descontinuidade nas políticas de formação dos docentes, ocupação de prédios utilizados e pensados para o público infantil ou para adolescentes, falta de investimento em estrutura (escolas sem limpeza no turno ocupado exclusivamente pela

EJA, sem funcionários de apoio trabalhando nesse turno), dificuldade de lotação de professores etc.

Tal caráter provisório tomou uma proporção midiática, quando, em 2009, ao iniciar o ano, mais precisamente no primeiro dia letivo, os profissionais que atuavam no PEJA foram surpreendidos por um sentimento de desânimo e dúvida sobre sua continuidade, fomentado pela declaração da então Secretária de Educação, Claudia Costin, quando, na aula inaugural²⁰, questionou a continuidade do Programa e reafirmou a prioridade da Educação Infantil e da alfabetização de crianças. Na aula inaugural de 2017²¹, o então Secretário de Educação Esportes e Lazer, César Benjamin, em 16 minutos, ao falar sobre os projetos e desafios do início de sua gestão, suas expectativas e metas, conclama todos a compartilharem a meta de zerar o analfabetismo funcional da rede, mas em nenhum momento sequer cita o PEJA, mesmo tendo o Programa, em 2016, 23.760 alunos matriculados²².

Mais recentemente, e como já sinalizado, uma nova discussão surgiu: a transferência para a EJA de jovens oriundos do Ensino Fundamental “regular”. Diante disso, acredito que conhecer a história do PEJA pode contribuir para que pensemos em estratégias de consolidação dessa política, bem como a forma como as juventudes entrariam nesse processo.

3.1.1 Trajetória

A décima-quarta meta do Governo é o Programa de Educação Juvenil, que trará de volta às aulas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que dela se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ao lado de um programa de estudo intensivo e não seriado, serão desenvolvidas, como motivação, atividades esportivas e socioculturais. (FARIA, 1991, p. 109)

Em 1985, junto com a inauguração dos CIEPs, nascia o que veio a ser o embrião do que é hoje o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Neste ano, conhecido pelos educadores que o vivenciaram

²⁰ Aula Inaugural é um programa divulgado em mídia televisiva, da SME do Rio de Janeiro, em que a Secretária de Educação dá as boas-vindas aos professores e responde perguntas dos telespectadores. A mesma é exibida no início dos anos letivos como atividade obrigatória para toda a rede e os professores podem participar via telefone e, atualmente, internet. No entanto, os professores do PEJA assistem uma gravação, pois a mesma é exibida ao vivo no horário diurno, impossibilitando sua participação ao vivo.

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gPu4R6w6-9>

²² Dados do censo escolar, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

como “o ano dos CIEPs”, por meio da implantação do Programa Especial de Educação (PEE), uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, foram inauguradas as primeiras escolas públicas de horário integral, em que a preocupação com a alfabetização estava na “ordem do dia”.

No projeto pedagógico dos CIEPs, a alfabetização ganha destaque por ser um dos eixos norteadores do trabalho, ressaltada a relevância do papel do professor alfabetizador, sendo prioridade em todo o primeiro segmento. Conforme pontua Lia Faria (1991), ao analisar a proposta curricular dos CIEPs:

Linguagem/Alfabetização – o entendimento desse processo como “ler o mundo”, no dizer de Paulo Freire, acreditando na aquisição de conhecimentos como instrumental de luta desses alunos das classes populares, numa sociedade letrada como a nossa. (...) Nesse contexto, o professor alfabetizador possui enorme responsabilidade pela amplitude de sua tarefa, devendo, por isso mesmo, ser consciente politicamente sobre sua prática e realidade de sua turma. (...) Estará alfabetizada a criança que, ao ler, compreenda tudo o que compreenderia como se lhe fosse falado e que, ao escrever, consiga comunicar tudo o que se pensa. (p. 47)

Além da alfabetização das crianças, priorizada nas séries iniciais, estava também incluída em seu programa, por meio do PEJ, a alfabetização dos jovens excluídos do sistema escolar.

Com o intuito de possibilitar o retorno à escola de jovens não alfabetizados, o PEJ objetivava a alfabetização, grande preocupação naquela época e ainda hoje, dadas as estatísticas e a quantidade de projetos recentes naquela Secretaria com esse fim (Progressão, Realfa, Acelera)²³ mais de 30 anos depois. A proposta pedagógica do PEJ trazia como eixo central a necessidade de investir no próprio universo de vida dos alunos e abrangia as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura, conforme descrito em sua proposta curricular:

Concretizar, no horário noturno dos CIEPs, um *Programa de Educação Juvenil*, para trazer de volta às escolas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O Programa envolverá estudo intensivo e não seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 36)

²³ Seguindo a política de correção de fluxo, conforme a Resolução de Matrícula, estavam em vigência, no ano de 2016, os projetos Realalfabetização 2 e Aceleração, específicos para alunos com dificuldades na alfabetização, e ainda o projeto Aceleração 2A, 3 e 6, visando à finalização do Ensino Fundamental.

Sobre esse momento da educação de jovens no Rio de Janeiro, é interessante observar que Darcy Ribeiro, coordenador do PEE e um dos idealizadores dos CIEPs, revela a essência de seu projeto, ao dizer, quando discorria sobre a Educação de Adultos em um Congresso de Educação organizado pelo GETA (Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização): “deixem os velhinhos morrerem em paz” (HADDAD, 2001, p. 111). Assim, no CIEP há espaço para a Educação Juvenil para alunos dos 15 aos 20 anos, mas não para adultos e idosos, corroborando, portanto, a fala do seu idealizador. Deste modo, a educação é novamente negada aos adultos e idosos, inaugurando uma nova etapa da desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas (*idem, ibidem*). Vemos que, neste momento, a juventude constituía o público almejado, pois era nela que se depositava a esperança que orientava o Plano Especial de Educação:

A proposta original do PEJA, no bojo do chamado “populismo socialista”, ou “socialismo moreno”, estava referida a preocupações internacionais com o problema da juventude e já revelava a prioridade concedida à escolarização de adolescentes e jovens, em lugar da educação de adultos. (FÁVERO e BRENNER, 2006, p.15)

O socialismo trabalhista de Leonel Brizola, quando da instituição do Plano de Educação Especial, priorizava a educação das crianças e adolescentes e incluía a juventude nos grupos sociais marginalizados. Alinhava-se, assim, às lutas reivindicatórias internacionais de emergência de diferentes grupos sociais que ultrapassavam a política classista (GOMES DA COSTA, 2011 e 2012). O Programa Especial de Educação, que abriga o Projeto de Educação Juvenil, surge, então, como uma prioridade do governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro:

O projeto apoiava-se, sobretudo, no argumento político da intervenção social pela assistência à infância, ao menor abandonado, às famílias desestruturadas, enfim, pela compensação à população carente pela falha do estado em prover políticas públicas. Por último, e não menos importante, apresentava-se como antídoto à violência anunciada pela perda dos menores para o crime e para a rua. (BOMENY, 2007, p 52)

Vale destacar a importância conferida à educação de crianças e jovens como prioridade absoluta do primeiro mandato de Leonel Brizola (1983-1987) como governador do Estado do Rio de Janeiro, ao ser implementado o PEE. Em seu discurso de posse, ele diz:

Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente. (BRIZOLA *apud* BOMENY, 2007, p. 44)

De um projeto de educação para jovens não alfabetizados ao Programa que hoje abarca todo o Ensino Fundamental, atendendo a adultos e idosos, além de jovens, houve um longo caminho percorrido.

Conforme o Parecer CEB 03, de 07/04/99, da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1987, o PEJ, ultrapassando seu objetivo inicial de alfabetização, passa a ser organizado em dois blocos: o primeiro referente à alfabetização e o segundo dedicado ao aprofundamento da leitura e da escrita. Embora nesse momento ainda não houvesse certificação, a orientação do Projeto apontaria para a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao final do Bloco 2.

Em 1996, após um convênio da SME com o Ministério da Educação e Cultura e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PEJ passa a atender também os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do PEJ II. Assim como o PEJ I, foi também dividido em dois blocos de aprendizado, sendo que os jovens de 14 a 25 anos constituíam seu público-alvo.

Diante da procura de adultos maiores de 25 anos e a consolidação do trabalho do Projeto de Educação Juvenil, é apenas no Parecer 06, de 2 de fevereiro de 2005, que este passa a ser chamado de PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos, que, como o nome aponta, deixa de ser um projeto e se transforma em um programa da Prefeitura, incluindo, em sua designação, o atendimento aos adultos, o que na prática já acontecia devido à grande procura.

O Parecer institui o oferecimento do PEJA também no horário diurno (entrando assim em consonância com as determinações da LDB 9394/96) e a criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), uma escola exclusiva para o funcionamento da EJA implementando o ensino semipresencial. No ano de 2012, é criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA Maré), uma escola exclusiva para a EJA, tendo o CREJA como referência²⁴.

²⁴ Disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=2680>

Ao longo de seu funcionamento ainda como Projeto de Educação Juvenil, passou por um período de retrocesso no número de matrículas: se, em 1992, era oferecido em 42 CIEPs, em 1995 passa para apenas 15 (FÁVERO e BRENNER, 2006, p. 4), com muitas incertezas ao longo de sua existência, devido à priorização dos diferentes governos que estiveram à frente da Prefeitura do Rio de Janeiro quase que exclusiva para o ensino das crianças e adolescentes. Apesar disso, o PEJA se mantém e se consolida como um dos maiores programas voltados para a EJA em um município.

3.1.2 Estrutura, funcionamento e oferta

Como já mencionado, por sua estrutura, histórico e organização, o PEJA é referência em Educação de Jovens e Adultos. Conhecer, portanto, a forma como se organiza seu funcionamento, diferenciado da escola “regular”, pode proporcionar aos educandos e educadores desse campo uma outra perspectiva de escola e avançar na construção da EJA como modalidade.

Quanto à oferta, o município do Rio de Janeiro é dividido em 11 Coordenadorias Regionais de Educação e há escolas que atendem o público da EJA em todas elas, totalizando, em 2017, 129 unidades²⁵ oferecendo a modalidade, além de 2 escolas exclusivas. Embora a grande maioria funcione com o PEJA no horário noturno (18h às 22h), 19 escolas, além das 2 exclusivas, funcionam com o PEJA também no horário diurno, respeitando a especificidade do público da EJA nas suas diferentes necessidades.

Como vimos, em 2004, foi inaugurado no município do Rio de Janeiro uma escola exclusiva de EJA que se caracteriza pelo oferecimento da modalidade em 6 turnos diários, em regime semipresencial. Nela, os educandos têm a possibilidade de participar, além das aulas, de atividades variadas oferecidas na própria unidade, além do incentivo e organização da participação em atividades nos aparelhos culturais do entorno da escola. Está localizada na região central do Rio Janeiro, próxima a museus e diversos centros culturais, além de acesso facilitado por estações de trem, metrô e diversas linhas de ônibus nas proximidades.

²⁵ Dados disponíveis em

<http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/PEJA/ONDE%20ENCONTRAR%20PEJA.pdf>

Atualmente, o município do Rio de Janeiro possui duas escolas exclusivas para a EJA (CREJA e CEJA Maré). Vigora também uma lei municipal que dispõe sobre a criação de um Centro de EJA em cada Coordenadoria Regional de Educação (Lei Municipal 5.977/2015), os quais deverão seguir a abordagem curricular, espaço e metodologias de acordo com o CREJA. A proposta de escola exclusiva entende que o espaço pedagógico precisa atender às especificidades, desejos e anseios do público da EJA, oportunizando atividades diversas nos seus diferentes espaços e fora da escola, com atividades culturais.

Atualmente no CREJA há 4 turnos de atendimento semipresencial, sendo dois no horário matutino e dois no horário noturno. O horário vespertino no Centro de Referência é destinado ao atendimento dos alunos na modalidade de educação a distância, oferecida desde o ano de 2012. No CEJA Maré há 6 turnos de atendimento com 2 horas presenciais cada. A carga horária é complementada por atividades culturais oferecidas nos próprios Centros, no contraturno, como palestras, oficinas e exposições, ou atividades culturais (ida a teatros, visitas a museus, centros culturais etc.) e registradas na Agenda Cultural dos alunos. Nas demais escolas são 4 horas diárias de atividades presenciais.

O Programa é organizado em PEJA I, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e PEJA II, referente aos anos finais, sendo cada um dividido em dois blocos de aprendizagem. A avaliação é trimestral, podendo haver progressão em qualquer período do ano letivo, caso essa seja a avaliação do grupo docente.

Um dos diferenciais na organização do PEJA é a estrutura possibilitada pelo dia-aula: as disciplinas que compõem o núcleo curricular do PEJA II (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Histórica/Geografia) são organizadas de modo a que cada turma tenha uma disciplina por dia, de segunda a quinta-feira, sendo que na sexta-feira as turmas do Bloco I têm aulas de Educação Artística e as do Bloco II de Língua Estrangeira.

De acordo com a Portaria de Matrículas para 2016²⁶, publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro de 20/10/2015, o quantitativo máximo de alunos por turma é de 30, podendo ter até 4 alunos incluídos, quais sejam, estudantes com

²⁶ Ano em que foi realizada a pesquisa na escola.

deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Ao ter alunos incluídos, o quantitativo por turma cai para 28 alunos quando há um estudante incluído, diminuindo mais um aluno no quantitativo geral da turma até o limite de quatro estudantes incluídos.

Nas escolas exclusivas de EJA esse número é diferenciado: no CREJA, o quantitativo de alunos é de 13, podendo ser incluídos nesse quantitativo dois alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. No CEJA, o quantitativo de alunos é de 12, sendo que se podem incluir 2 alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento; assim como no CREJA, não há diminuição no número total por conta desta inclusão. Essa diferença se dá pela especificidade do trabalho semipresencial, que demanda uma organização de trabalhos e atividades realizadas fora do espaço escolar e do espaço físico das salas de aula. No Centro de Referência, as salas de aula do PEJA II são salas-ambiente, de acordo com o núcleo curricular abordado; esta é uma indicação de estrutura para o todo o PEJA.

A orientação é que a atuação dos professores no Programa se dê pela requisição da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), a partir de uma solicitação das direções das escolas, e deve atender não só à disponibilidade de trabalhar nos horários e dias estabelecidos para o PEJA, como também ao compromisso com uma visão crítica da sociedade. Como afirma a circular E/SUBE/CED/EJA²⁷ nº 07, que orienta a requisição dos professores para o PEJA, o mesmo deve ser “um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos”, além de compreender a importância da formação continuada, dado o caráter provisório do conhecimento. O professor que atua no Programa pode ser dispensado da requisição por vontade própria ou por não adequação ao perfil esperado, expresso no documento acima citado. Neste caso, a direção da escola ou as equipes de acompanhamento da CRE devem ter sinalizado, em relatório de conhecimento do professor, os pontos em que estava explícita a necessidade de reavaliação do seu trabalho.

As escolas municipais do Rio de Janeiro contam com um profissional com função específica de organizar e dinamizar o acervo literário da escola: o Professor

²⁷ Educação/Subsecretaria de Ensino/Coordenadoria de Educação/Educação de Jovens e Adultos.

Dinamizador de Sala de Leitura, que trabalha em escola que onde funcione o PEJA. Este, juntamente com a equipe escolar, deve encontrar estratégias de funcionamento do espaço também no horário noturno (no caso de PEJA noturno), dividindo a sua carga horária pelos turnos de funcionamento da unidade.

Um outro diferencial importante para o Programa é a presença da função de Professor Orientador para cada escola que ofereça o PEJA. Este profissional, articulado com o coordenador pedagógico da unidade escolar, exerce a tarefa de dinamizar os Centros de Estudos e Conselhos de Classe da EJA. Além disso, também deve acompanhar a vida escolar dos alunos, os momentos de avaliação do trabalho desenvolvido, controlar o fluxo de materiais para alunos e professores, assessorar pedagogicamente alunos e professores e garantir a integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como consta no documento que orienta o trabalho do PO²⁸, o mesmo deve ter “conhecimento teórico e prático sobre educação; ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar; capacidade de reflexão sobre as próprias experiências”. O caráter eminentemente pedagógico da função foi reconhecido legalmente, por meio da Resolução SME nº1311, de 14 de outubro de 2014²⁹.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos experimentou durante alguns anos a produção de material didático próprio. Em 2008, em caráter experimental, foi produzido material de História/Geografia para ser utilizado nas turmas do PEJA II; em 2010, foi reeditado um material para todas as disciplinas do PEJA II, depois de revisto por equipes compostas por professores de diferentes escolas; desde 2012, o CREJA produziu o material impresso utilizado com os educandos da modalidade a distância; em 2013, foi lançado o material didático destinado ao PEJA I. Todos os materiais foram

²⁸ Documento “Professor Orientador do PEJA – Atribuições e Perfil que integra o material “Documentos Norteadores do PEJA”, disponível pela GEJA para todas as escolas que fazem parte do Programa.

²⁹ A função PO acompanha o PEJA desde o seu início, tendo sido criada no projeto dos CIEPs para a orientação da alfabetização, língua portuguesa, 5ª série, educação física e educação juvenil, conforme consta no Regimento Interno do CIEP (1986, RIBEIRO, p. 143). Com todas as mudanças do Programa ao longo dos anos, essa função permaneceu. No entanto, era considerada de caráter técnico, o que incidiu na perda da aposentadoria especial para os professores que a exerciam. Nos anos que antecederam a promulgação da Resolução SME nº 1311, houve debate intenso sobre o reconhecimento do caráter pedagógico da função entre os POs de diversas escolas e a GEJA, em especial, com a Gerente na ocasião, Flora Prata, que apoiou e lutou para que o real caráter da função fosse legalmente reconhecido. Além desse avanço, a resolução também instituiu que todas as unidades que tenham PEJA e as classes anexas possam ter PO, presença antes restrita apenas às unidades com 8 turmas ou mais do Programa.

idealizados e produzidos pela GEJA, em conjunto com professores que atuavam como regentes de turmas no Programa.

Em 2010, a EJA passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recebendo, em 2011, livros correspondentes à Alfabetização, às séries iniciais e ao segundo segmento do Ensino Fundamental, com utilização prevista de três anos. Desde então, o material didático produzido pelos professores do próprio PEJA (PEJA II) e que atendia às especificidades do Programa, com sua divisão em blocos e Unidades de Progressão, passou a ser utilizado apenas como material de consulta, disponibilizado por meio de CDs e não mais impresso, para alunos e professores. O PNLD-EJA teve mais uma edição em 2014 e, até o momento, não há informações sobre novo edital.

Outro diferencial do Programa é a possibilidade da formação em serviço proporcionada pela existência dos Centros de Estudos. Os professores têm semanalmente, às sextas-feiras, tais Centros onde - além da organização e planejamento das ações das Unidades Escolares e reuniões organizadas pela GEJA para grupos específicos - deve ser assegurado o espaço para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. Tal espaço deve ser organizado pelo Professor Orientador e, na ausência deste, pelo Coordenador Pedagógico. Nesse dia, os alunos do PEJA II, Bloco I, permanecem em aulas de Linguagens Artísticas e os do Bloco II em Língua Estrangeira; os alunos do PEJA I não têm aula nesse dia, realizando atividades domiciliares organizadas pelos professores regentes (SME, Circular n. 05, 2012). Os professores de Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira participam dos Centros de Estudos quinzenalmente, às quintas-feiras, na escola ou em formação com a equipe da GEJA ou CRE. Há alguns Centros de Estudos Integrais ao longo do ano para que todos os professores do Programa da unidade escolar estejam juntos; estes são indicados no calendário escolar anual organizado pela SME. Em 2016, foram realizados dois Centros de Estudos Integrais.

Além dos Centros de Estudos semanais, o PEJA experimentou, em sua trajetória, diferentes possibilidades de formação de professores, uma delas em parceria com universidades, em formato de cursos de extensão. O 1º Curso de Extensão foi realizado em 2002, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e reuniu um total de 420 professores e gestores em atividades presenciais e não presenciais, com um

total de 120 horas. Segundo o relatório final do curso, o curso foi organizado de modo que a modalidade fosse debatida tendo como fio condutor o direito à educação:

Tendo como fio condutor o DIREITO À EDUCAÇÃO, por tanto tempo negado aos sujeitos que constituem a EJA, o curso foi estruturado em três Módulos. O primeiro – “Contextualizando o cenário de EJA no Brasil”, o segundo – “Identidade e saberes dos alunos de EJA” e o terceiro - “O trabalho político-pedagógico no cotidiano da escola”. Em conjunto, estes temas tiveram como objetivo permitir ao educador do PEJ um melhor entendimento do que seja esta modalidade de educação, suas tensões, limites e possibilidade. (Relatório Final, 2002, p. 7)

O 2º Curso de Extensão, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), foi realizado entre abril e agosto de 2004 e reuniu 500 professores e gestores, com um total de 100 horas presenciais e não presenciais, que incluíram minicursos realizados na UFF e seminário de encerramento. O curso foi estruturado em torno de três eixos: Diversidade Cultural e EJA; Juventude e EJA; Trabalho e EJA, que foram abordados de forma crítica (2º Curso de Extensão, 2004)

Ainda em 2004 ocorreu, entre os meses de setembro e dezembro, o 3º Curso de Extensão, em parceria com a PUC-Rio, e com a participação de 250 professores, gestores, coordenadores pedagógicos. Tendo o mesmo fio condutor e os eixos do 1º curso de extensão, priorizou-se atingir os professores novos no Programa (Relatório Final, 2004).

Outras propostas de formação também foram vivenciadas, como Ciclos de Estudos para Professores Orientadores, cursos para professores novos no Programa e formações dinamizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, além das promovidas pelas próprias escolas que atendem o PEJA.

3.1.3 Documentos municipais de referência e a formação do professor

Ao longo do tempo de funcionamento do PEJ/ PEJA, diferentes documentos constituíram sua base referencial. A Proposta Curricular exposta em *O Livro dos CIEPs* para o Programa de Educação Juvenil propõe uma linguagem interdisciplinar que tenha como eixo central a vida do aluno e explicita a base teórica freireana, entendendo que a alfabetização não poderia se desvincular de uma leitura crítica de mundo e das experiências de vida e trabalho de seus educandos:

A Pedagogia do Programa de Educação Juvenil parte do próprio trabalho e da vida dos alunos, procurando não deixar de fora nada que

pertença, efetivamente, ao seu cotidiano. O que se propõe é uma ruptura: normalmente o aluno das camadas populares, pela sua condição social, é impedido de explicitar suas vivências diárias; no CIEP, ele encontra amplo espaço de expressão, levando-se em conta a amplitude ao ato de viver, que inclui não só problemas e dificuldades, como também alegrias, esperanças e prazeres. (RIBEIRO, 1986, p. 78)

A Proposta de Fundamentação da Educação Matemática, a Proposta Curricular em Realidade Social e Cidadania, ambas de 1987, bem como o curso de formação de professores, de 1995, reafirmam os mesmos pressupostos teórico-metodológicos expressos no referencial curricular para o PEJ, presente em *O Livro dos CIEPS*.

Em 1996, é publicada *A Multieducação - Núcleo Curricular Básico* da Prefeitura do Rio de Janeiro, que foi, durante muitos anos, o principal documento de referência curricular para a educação municipal. Tal documento, embora trouxesse Paulo Freire como um dos seus principais teóricos, não faz nenhuma alusão ao Projeto de Educação Juvenil, já vigente há 11 anos no município, na época de sua publicação.

Somente em 2007, com a publicação da série Multieducação na Sala de Aula, o Programa foi contemplado com uma série de fascículos referentes às discussões de Leitura e Escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia, Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira. Tais fascículos trazem, além de discussões teóricas em relação aos temas abordados, debates e exemplos da prática em diferentes escolas. O material foi elaborado por um grupo de professores atuantes no PEJA e foi a principal referência do trabalho até a gestão municipal do período 2009-2016, com a elaboração das Orientações Curriculares.

No ano de 2010, foram organizadas as Orientações Curriculares para o Município do Rio de Janeiro, incluindo o PEJA. São divididas em: Objetivos, Conteúdos, Habilidades e Sugestões e contemplam as áreas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História/Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol e Francês) e Linguagens Artísticas. O material foi elaborado por um grupo de professores junto com o nível central e encaminhado para as escolas para avaliação e discussão nos Centros de Estudos, até chegar ao documento final. Hoje se constitui como o principal norteador do trabalho pedagógico no município do Rio de Janeiro, estando disponível na *internet*.

Em fevereiro de 2012, foi disponibilizado às escolas do PEJA o material paradidático “Desafios e possibilidades no PEJA I”, elaborado por professores da rede e

a equipe da GEJA da SME. São quatro cadernos abrangendo as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos da Sociedade.

Cabe ressaltar que em nenhum desses materiais há um aprofundamento em relação aos sujeitos da EJA. Assim, embora seja um pedido recorrente dos docentes a discussão de questões acerca do aprendizado dos idosos, dos deficientes intelectuais e do tema “juventude”, solicitação esta repassada à GEJA nas reuniões de Professores Orientadores, não há qualquer reflexo deste anseio nos materiais produzidos.

A importância da formação dos professores que atuam no PEJA é expressa nos diferentes documentos que o norteiam. Ao longo dos anos de funcionamento do Programa diferentes ações visaram essa formação: cursos de especialização em parceria com Universidades, Ciclo de Centro de Estudos, palestras e seminários etc. No ano de 2014, há certa ruptura nesta política de formação: as atividades na semana de capacitação (1ª semana do ano letivo) foram todas internas, as ações de formação por área curricular organizadas pela GEJA foram por adesão, com um número limitado de professores contemplados e não mais para todos. O que muitos professores já sinalizavam como uma formação descontinuada, neste ano, a meu ver, piorou, uma vez que houve um recrudescimento do caráter descontínuo das formações.

3.1.4 Avaliação

A estrutura do PEJA prevê que seus alunos possam progredir a Blocos de Aprendizagem mais avançados a qualquer momento do ano letivo, a partir da avaliação dos professores regentes e da equipe pedagógica, desde que atinjam os objetivos traçados para o Bloco de aprendizagem, de acordo com as Orientações Curriculares e planejamento da Unidade Escolar, fazendo com que o Programa funcione com um Conselho de Classe Permanente, sendo nas reuniões semanais o espaço para tal avaliação.

Além desses momentos avaliativos, o programa prevê três Conselhos de Classe, que funcionam como o limite das AVs (avaliações do PEJA I) e UPs (Unidades de Progressão do PEJA II), organizando o ano letivo em três trimestres. Em cada Conselho de Classe, caso o aluno esteja na terceira Avaliação ou terceira Unidade de Progressão e não tenha alcançado os objetivos traçados para o período, deverá ser retido e reenturmado, de acordo com a avaliação do referido Conselho.

Como não há uma relação direta entre o sistema de AVs e UPs do Programa e as séries/anos de escolaridade, visto que a EJA é entendida como uma modalidade da Educação Básica, com organização própria, os alunos não oriundos de outro programa de EJA, ao ingressarem no PEJA, devem ser avaliados pelos professores, para que sejam enturcados de acordo com os objetivos traçados. Embora não haja um limite para a retenção dos alunos, cada escola deve problematizar, segundo orientação da GEJA, as dificuldades encontradas no percurso.

Principalmente no PEJA I - Bloco I, referente à alfabetização inicial, é comum encontrarmos alunos que passam anos sem conseguir alcançar os objetivos propostos, sendo retidos ao final das três avaliações por mais de uma vez.

Assim como em toda a rede do Município, conforme resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011, a conceituação dos alunos em cada COC é registrada pelos conceitos MB (Muito Bom – quando o aluno alcança todos os objetivos propostos com autonomia), B (Bom – quando o aluno alcança os objetivos propostos necessitando, eventualmente, de atividades específicas de recuperação paralela), R (Regular – quando o aluno alcança parcialmente os objetivos necessitando, constantemente, de recuperação paralela) e I (Insuficiente – quando o aluno não alcança os objetivos propostos), sendo este último o de reprovação.

Os professores regentes devem construir um relatório individual para cada aluno conceituado com I, em que registrem seus avanços, dificuldades e as estratégias utilizadas para que alcance os objetivos idealizados para o próximo período. Nesse momento, há uma discussão coletiva visando debater as metas, as estratégias de recuperação utilizadas e os motivos que levaram ao não alcance dos objetivos propostos, debatendo, inclusive, a metodologia utilizada.

O Diário de Classe é o instrumento utilizado para a organização do trabalho cotidiano; nele, além da frequência dos alunos e atividades diárias, são registrados também o Diagnóstico da turma, a Proposta de Trabalho e a reavaliação após cada COC.

3.1.5 Os projetos de correção de fluxo escolar e a relação com o PEJA

A garantia do direito à educação e a expansão da escolaridade básica, que permitiu a entrada da população mais empobrecida na escola, não é realizada sem

prejuízo da própria instituição, que passa a ser responsável por uma série de tarefas exteriores à sua natureza, geralmente oferecendo condições precárias de estrutura e escolaridade. Os jovens pobres passam mais tempo na escola, mas os anos de permanência não se traduzem em anos de escolaridade. Seus percursos acumulam retenções sucessivas, abandonos e retornos, entrada, saída e reentrada em diferentes projetos (PEREGRINO, 2010). Uma das facetas dessa realidade são os programas de aceleração de aprendizagem, com vistas à correção do fluxo escolar, promovidos pelo governo federal no final dos anos 1990, que se tornaram elemento fundamental para o acesso ou não à verba federal pelos municípios.

Em 2001, a Prefeitura do Rio de Janeiro instituiu as Classes de Progressão, Aceleração I e Aceleração II, projetos de correção do fluxo escolar que são implementadas junto com os Ciclos de Formação, em consonância com a proposta do governo federal. Ao longo dos anos, foram diversos projetos (Se Liga, Fórmula da Vitória, Realfa, Autonomia Carioca, Acelera, entre outros) em parcerias público-privadas, que têm oferecido uma escolarização aligeirada em detrimento de conteúdos escolares e da autonomia pedagógica de professores e escolas.

É importante destacar que as unidades escolares têm autonomia para organizar projetos escolares que incluam públicos específicos, por exemplo, os alunos jovens. A autonomia permitida pela LDB, e que a formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas confere a organização escolar, pode ser utilizada para pensar e construir coletivamente estratégias diferenciadas, em que os percursos escolares dos jovens alunos, suas experiências de vida e potencialidades sejam levados em conta. No entanto, não é isso que temos como realidade. Há uma quantidade significativa de projetos de correção de fluxo externos à vivência das unidades escolares, com currículo, estratégias, material pedagógico previamente prontos para serem implementados.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro organizou, para o ano de 2016, uma série de projetos com o intuito de regularização do fluxo escolar, projetos voltados para alunos não alfabetizados e projetos de aceleração da aprendizagem para alunos alfabetizados, conforme discriminado no quadro a seguir:

Quadro 1: Projetos de correção do fluxo escolar ofertados em 2016/SME/RJ

PROJETOS EM 2016	PÚBLICO ALVO
Realfabetização 1	Para alunos oriundos do Projeto Aceleração que não se alfabetizaram.

Realfabetização 2	Para alunos não alfabetizados oriundos do 5º e 6º anos de escolaridade e do projeto Realfabetização 2.
Aceleração 1	Para alunos oriundos de projetos de alfabetização ou reprovados no 3º e 4º anos de escolaridade, com 2 anos de defasagem idade/série ou mais, que estejam alfabetizados.
Aceleração 2A	Para alunos oriundos do projeto Aceleração 2 (continuidade).
Aceleração 3	Para alunos aprovados no 7º ano, com defasagem idade/série e alunos reprovados no 8º ano com defasagem idade/série.
Aceleração 6	Para alunos oriundos do 5º ano, que alcançaram os objetivos do ano de escolaridade, com defasagem idade/série de 2 anos ou mais e do 6º ano que não alcançaram os objetivos propostos, mas alfabetizados, com defasagem idade/série.

Elaborado pela autora, 2016.

No entanto, vale destacar que a mesma resolução que indica a enturmação nos projetos de correção do fluxo escolar, também permite que qualquer aluno da rede com 15 anos possa ser encaminhado para a EJA, bastando a autorização dos pais.

A Prefeitura do Rio de Janeiro vem-se utilizando de resoluções anuais de matrícula para impulsionar a “migração perversa”. Em 2010, instituiu a transferência obrigatória para o PEJA aos 17 anos completos, o que permanece até o ano de 2013, sendo que a transferência de alunos mais jovens, de 15 e 16 anos, era tratada como excepcional. Na Resolução de matrícula havia uma expressa preocupação em estabelecer algumas regras para a transferência dos jovens para EJA, que deveriam ser avaliadas pela Gerência de Educação e Autorizadas pela Subsecretaria de Ensino da Coordenadoria Regional onde o aluno estava matriculado:

§ 3º Excepcionalmente, alunos com 15 e 16 anos poderão ser matriculados na EJA, por manifestação expressa de seu responsável legal, após avaliação da E/SUBE/CRE/GED e autorização da E/SUBE/CRE. (PORTARIA E/SUBE/CED Nº 13, de 01 de novembro de 2013).

No entanto, a partir de 2014, para o ano letivo de 2015, há uma mudança na data de corte etário, que passa de 31 de março para 31 de dezembro do ano seguinte, fazendo com que, no município do Rio de Janeiro, alunos de 16 anos sejam incluídos no grupo

de alunos com migração obrigatória para o PEJA. Essa determinação persiste no documento referente à 2015 para enturmação no ano letivo de 2016 e não encontra corroboração alguma nos documentos nacionais.

Há diferenças evidentes em projetos de correção do fluxo escolar, projetos direcionados para a especificidade do público juvenil e a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino. Ao direcionar os jovens a partir de 15 anos para a EJA, sem que suas trajetórias, desejos e anseios sejam levados em conta, descaracteriza-se a própria EJA, tratando-a como mais um dos projetos de aceleração. Ainda que tenhamos explícito, no Parecer 11/2000, a preocupação em diferenciar um projeto de aceleração da modalidade EJA:

As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos³⁰, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. (MEC, 2000, p.5)

Temos ainda, no Parecer 6/2000, a preocupação em determinar a EJA como mais uma possibilidade de atendimento a esses jovens, que, mesmo em defasagem idade/série, podem ser atendidos no ensino sequencial ou em projetos, indicando a necessidade de:

incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considere suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o art. 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário. (MEC, 2010, p. 35)

3.1.6 Seguras incertezas

Algumas das características que analiso como positivas no Programa (processo de ingresso do professor, Centro de Estudos semanais e a função do Professor Orientador) estão, ano a ano, sendo deixadas de lado. Considero que tal processo está

³⁰ O Parecer 11/2000 é anterior à Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

intimamente ligado às políticas recentes da educação municipal, que precarizam o trabalho docente, invisibilizam os sujeitos da EJA e empurram cada vez mais os jovens em distorção idade/série para o PEJA.

Em 2013, iniciou-se um processo de ampliação da jornada de trabalho dos professores do município³¹. Muitos que migraram ao longo desses anos, e que possuíam duas matrículas no município, precisaram alocar uma dessas matrículas no PEJA para cumprir a carga horária, que pode chegar a mais de 60 horas semanais (no caso do Professor II – 40 h, em uma matrícula no período diurno no Ensino Fundamental sequencial ou em projetos e 22h30 no PEJA noturno). Todo o processo que perfazia a requisição do professor para o PEJA e que incluía entrevistas, aceitação do documento de perfil do professor, curso para professores novos etc., deixou de existir ou tornou-se secundário. A lógica da acomodação da carga horária transforma-se em uma urgência e secundariza o processo de requisição para o PEJA, construído, em sua trajetória, como um diferencial que garantia um perfil de educador comprometido com a EJA e com as classes populares.

É claro que isso não significa necessariamente um descompromisso do profissional com a modalidade, mas é um fator essencial para pensarmos como a rede avalia a importância do Programa e das suas características, que poderiam ser um diferencial no tratamento das especificidades da EJA, inclusive com o processo da migração dos jovens. A existência dos Centros de Estudos semanais como importante elemento na formação continuada dos professores também se descaracteriza com a ausência dos Professores Orientadores, responsáveis pela organização e dinamização dos CEs; em muitas escolas (como é o caso da escola pesquisada) há uma demora muito grande para a liberação desse profissional para assumir a função. O órgão intermediário (CRE) também sofre com mudanças constantes no profissional responsável pelo PEJA que tem, como função principal, intermediar as relações das escolas com a SME e estabelecer relações entre os PEJAs da região. Desde que o Programa na escola pesquisada foi inaugurado, já houve mais de seis responsáveis diferentes, o que compromete a continuidade do trabalho.

³¹ Mais informações sobre esse processo de ampliação da jornada de trabalho estão disponíveis em <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=4152>, acesso em 16 de julho de 2016.

O curso para professores novos, que muitas vezes era o contato inicial do professor que ingressava na modalidade com a história, concepções, fundamentos legais e filosóficos da EJA, também não tem sido oferecido³². Quando a SME deixa de oferecer essa formação, ela passa a ser função dos Professores Orientadores nas Unidades Escolares. No entanto, além da dificuldade já mencionada de liberação deste profissional para a função, muitas vezes, ele mesmo sequer teve a oportunidade de vivenciar essa formação inicial.

O Programa também se afirma e reafirma em algumas ações, como a EXPOPEJA e o Encontro Anual de Alunos do PEJA, eventos que também perderam sua força nos últimos tempos. Em 2015, com a alegação de falta de verbas, ambos não aconteceram em nível central, apenas regionalmente.

Acreditando na força que o PEJA possui, com uma história construída ao longo de mais de 30 anos, que proporcionou em sua existência o acesso ao direito negado da escolaridade fundamental a tantos alunos e que inspirou tantos professores a atuar, pesquisar e trabalhar com a EJA, entendo que, caso percamos o que o Programa construiu ao longo do tempo e das lutas, poderemos relegar a EJA na rede municipal do Rio de Janeiro ao lugar da incerteza...

³² Em entrevista, os professores de requisição recente no PEJA da escola pesquisada relataram que não haviam participado de nenhuma formação específica quando ingressaram no Programa e sentiam necessidade de conhecer melhor a EJA, o PEJA e as especificidades da modalidade.

CAPÍTULO 4

O FÉRTIL CAMPO DA PESQUISA

Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não refletem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social (PAIS, 2008, p. 8).

Investigar a inserção dos jovens na EJA pelo viés da exclusão da escola de ensino “regular” configura-se como um grande desafio, principalmente de escuta, a fim de compreender, na fala dos sujeitos, os sentidos atribuídos à tal exclusão. Na voz dos jovens, as imagens criadas sobre sua saída da escola de origem e entrada numa outra escola; para professores e gestores, a própria caracterização ou descaracterização da EJA. Tais percepções ajudam a construir um mosaico que pode permitir o questionamento dessa política de exclusão, visto que as circunstâncias em que essa migração se processa, antes de fazer da EJA uma possibilidade de continuação dos estudos, transforma-a em uma falta de opção, uma imposição e, até mesmo, a porta de saída do Ensino Fundamental para muitos desses jovens.

Durante todo o período que trabalhei na função de professora orientadora, o tema juventude e juvenilização se fez presente. Nos últimos anos, houve um aumento dessa discussão que se fez acompanhar pela migração de jovens de 15 e 16 anos em número cada vez mais significativo. Nos últimos dois anos, em especial, tal tema cresceu. Nos espaços escolares em que estive, a fala dos professores e gestores é quase sempre negativa em relação ao jovem; entretanto, muito pouco ouvi discutir sobre as razões dessa migração.

O cotidiano do PEJA no CIEP Emília Ferreiro foi durante 6 anos o meu cotidiano. O grande desafio da pesquisa, embora eu não soubesse quando iniciei essa empreitada, foi aprender a estranhar. O múltiplo papel daquele que pesquisa o chão que o constitui é desafiador. Encontro, nas palavras de Mônica Peregrino (2010), quando analisa a sua própria pesquisa, a referência para entender o meu próprio processo de aproximação e afastamento:

Enfim, nossa situação limítrofe se situa exatamente nesse lugar (na verdade uma fronteira) entre a proximidade que dificulta o estranhamento, facilita a adesão acrítica ao objeto estudado, interdita qualquer “mirada” geral, mas que permite a ocupação de posições múltiplas, a experiência de papéis diversos, apontando uma complexidade na construção de quadros que uma visão “de fora” dificilmente conseguiria incorporar; e um distanciamento que se arriscará sempre a imobilizar o objeto e a burocratizar a análise. É na aposta em uma proximidade que estranhe e numa distância que não imobilize que construo o espaço de onde observo. (p 27)

Senti-me pisando em terreno minado: receio de descrever/criticar aquilo que conhecia pela minha experiência profissional, mas que não necessariamente se relacionava aos questionamentos da pesquisa; dúvidas quanto às minhas questões e minhas certezas. O distanciamento do cotidiano como profissional da escola, ocasionado pela licença concedida em agosto de 2015, foi necessário para esse estranhamento, não para olhar a situação como algo inédito, mas para escutar e ver aquilo que já havia escutado e visto, mas que, por não ter de antemão as perguntas, não poderia obter as respostas.

Esse estranhamento foi fundamental para que pudesse ouvir os professores, equipe de direção e, principalmente, os jovens alunos, buscando em suas falas os sentidos da migração perversa que possibilitou uma análise da política pesquisada.

4.1 Apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa

Como já assinalado, a escolha da escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro para o estudo de caso desta pesquisa é de grande importância da minha vida profissional. Escolhi o CIEP Emília Ferreiro pelo vínculo profissional que nos une. Essa é a escola em que aprendi (e aprendo cotidianamente) a ser professora. Ingressei em 1999, por concurso público, atuei até o ano de 2009 em turmas do Ciclo de Alfabetização, quando então passei a fazer parte do grupo de professores do PEJA nessa unidade, permanecendo até agosto de 2015.

Foi no cotidiano do trabalho como Professora Orientadora do PEJA que surgiram as inquietudes que resultaram no projeto que orienta esta pesquisa. A volta de ex-alunos da escola (alguns de minhas turmas de alfabetização), que estudaram quando crianças, agora jovens no PEJA; a ideia que os mais jovens traziam para nossas conversas sobre sua ida para “a noite”; as conversas com algumas mães (sempre são as mães, avós, tias, madrastras que atendem ao nosso chamado) sobre o processo de ida dos

seus filhos para o “noturno”, sobre suas trajetórias escolares marcadas pelo abandono, faltas, transferências; mas, principalmente, a fala, muitas vezes raivosa, dos colegas professores e professores orientadores nas reuniões que participei, os quais, via de regra, concebiam a vinda desses jovens para a EJA como um mal que deveria ser extirpado, foram o ponto de partida que me fez debruçar sobre o tema.

Ter estado durante tanto tempo imersa diariamente nessa escola me fez duvidar da possibilidade de realizar um trabalho de pesquisa na mesma. Meu receio era não conseguir separar a professora atuante no cotidiano da pesquisadora. Por fim entendi que realmente é impossível separar; a pesquisa, fosse ela na escola onde atuava ou não, seria fruto do meu olhar, carregada das minhas experiências e inquietudes, tal como pontificam Lüdke e André (1986):

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (p. 3).

Durante o processo do estudo de campo, estive afastada da escola, licenciada, o que me ajudou a decidir por ela – escola esta que chamo de “casa pedagógica”, devido ao tanto de aprendizado que tive ao longo desses 16 anos - como o meu campo de pesquisa. Na certeza de que não enfrentaria os dados desarmada de todos os meus princípios e pressuposições, e ciente da responsabilidade que isso traz, decidi que aquela casa seria também o campo fértil onde as indagações surgidas poderiam frutificar em reflexões sobre as juventudes na EJA.

O CIEP Emília Ferreiro está localizado em um bairro de periferia urbana da Cidade do Rio de Janeiro. Sua localização é próxima ao comércio do centro do bairro e é de fácil acesso, próxima à estação de trem e alimentada por diversas linhas de ônibus, incluindo o BRT³³. Embora localizada fora do Complexo da Penha, seus alunos são

³³ Transporte articulado que circula por um corredor exclusivo e, por isso, mais rápido.

moradores das comunidades próximas, sendo que a grande maioria reside próximo à escola.

Inaugurada em 1992, foi em 2008 que iniciou o atendimento aos jovens e adultos, integrando o PEJA no horário noturno. O Programa conta atualmente com 8 turmas, sendo 4 do PEJA I: 2 do Bloco I, 2 do Bloco II (referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos), e 4 do PEJA II: 2 Bloco I e 2 do Bloco II.

A equipe diretiva-pedagógica da escola é composta por direção e direção adjunta, apoio à direção, coordenação pedagógica e o PEJA, com Professor Orientador. O quadro de professores Regentes do Programa está completo, faltando apenas a autorização para o PO³⁴.

As salas de aula do PEJA II são organizadas de forma a que os alunos troquem de sala, sendo uma sala designada para cada componente curricular. A escola possui Sala de Leitura, Sala de Informática, Sala de Jogos Pedagógicos e Sala do Cineclube, disponíveis para todos os turnos da escola, ficando a utilização no turno noturno a cargo dos professores Regentes, pois não há profissional específico para o atendimento nesse horário.

Em 2011, a escola pegou fogo. Tendo grande parte dos seus computadores ficado inoperante, mantiveram a sala para utilização com projetores. A escola possui computadores portáteis e projetores à disposição dos professores. A Sala de Jogos foi organizada com materiais utilizados pelo projeto Mais Educação, que atende os alunos do turno diurno, mas que pode ser utilizada por todos. O Cineclube é um projeto da Prefeitura do Rio que, nas escolas, é organizado pelo professor dinamizador da Sala de Leitura. Como não há atendimento desse profissional para o PEJA, também não há o projeto, embora a sala possa ser utilizada pelos professores Regentes.

A escola organiza anualmente o seu fazer pedagógico por meio de um projeto que é comum a todas as modalidades, garantindo nas atividades propostas as especificidades de cada público. Este ano, o tema do projeto anual é *Educação: O Ouro Olímpico*, inspirado pelas Olimpíadas que a cidade do Rio de Janeiro sediou em 2016.

³⁴ Essa função ficou vaga com a minha saída de licença para estudos em agosto de 2015. No início da pesquisa, essa função tinha um profissional indicado, mas que ainda não havia tido sua autorização para exercê-la aceita pela CRE. O profissional esteve em regência de turma e auxiliava a equipe diretiva nas tarefas da EJA, como a ida em reuniões e o acompanhamento de situações do cotidiano escolar.

A pesquisa foi pensada e organizada para acontecer no 1º e 2º trimestres de 2016, acompanhando, assim, a entrada na EJA dos jovens alunos migrados nesse ano letivo. O objetivo era pesquisar os alunos da turma que apresentasse o maior número de jovens de 15 e 16 anos migrados do Ensino Fundamental de 9 anos para a EJA.

A escolha dessa faixa de idade foi feita observando que, a Prefeitura do Rio estabeleceu desde 2010, transferência compulsória dos jovens de 17 anos completos para o PEJA, como também a idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA. Entendendo, ainda que a migração para a EJA na faixa dos 15/16 anos fosse uma escolha, de quem seria essa escolha? A migração perversa configura-se como uma não escolha, em que a idade mínima permitida para o ingresso na modalidade se estabelece como o limite máximo, para muitos jovens, da sua continuidade na escola “regular”.

No entanto, não foi possível começar o estudo no momento planejado, pois os processos burocráticos que envolvem a autorização para a realização da pesquisa demoraram mais do que o previsto, inviabilizando a entrada na escola no começo do ano letivo. Assim, iniciei o trabalho em julho de 2016, já com o 2º trimestre em andamento.

No momento inicial da pesquisa, o PEJA do CIEP Emília Ferreiro atendia 8 turmas, tendo 4 professores no PEJA I, sendo 1 para cada turma e 6 professores no PEJA II, divididos por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia/História, Língua Estrangeira - Inglês (atende às turmas finais 161 e 162) e Linguagens Artísticas – Artes cênicas (atende às turmas 151 e 152).

Por estar localizada próxima a uma área que apresenta constantes conflitos armados, a escola tem, desde o ano de 2015, um horário especial, funcionando até às 21 horas, ao invés de 22 horas, horário de término regular do turno noturno no PEJA. Esse foi um pedido dos professores e, principalmente, dos alunos que frequentemente faltavam às aulas ou solicitavam a saída mais cedo por não conseguirem chegar às suas casas com segurança. A escola levou a questão ao conselho escolar e este aos representantes da CRE, que deram autorização para a redução temporária do horário de funcionamento.

Seguindo orientações da GEJA, as salas de aula do PEJA II deveriam ser organizadas como salas temáticas disciplinares. No entanto, não foi percebida essa organização no CIEP estudado. As salas são usadas pelos professores, fazendo com que

os alunos troquem de sala uma vez por semana, de acordo com a aula, mas as mesmas não estão organizadas com materiais de apoio ou de referência das disciplinas. Aliás, as salas observadas não carregam referências ao público ali atendido na modalidade EJA, nem dos jovens, nem dos mais velhos, situação que vai ao encontro do já verificado em várias pesquisas, tais como as de FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS (1999), ARROYO (2006) e BARBOSA (2009). São salas basicamente pensadas e ornamentadas (trabalhos expostos, enfeites, murais) para as crianças que as utilizam em seus turnos diurnos. Nas aulas acompanhadas, foi utilizada a organização espacial já existente, sugerindo que falta acolhimento e planejamento do espaço pedagógico, ele que deveria ser um espaço de afirmação da identidade dessa modalidade e do direito desses sujeitos à escola.

Diferente do idealizado para as escolas exclusivas (ver Capítulo 3), a utilização de espaços escolares planejados para crianças pelas turmas de EJA, no horário noturno, é sempre um desafio. A coabitação de turmas de crianças e adultos na mesma sala (em horários diferentes) necessita de um diálogo entre os responsáveis pela organização e utilização desse espaço, os professores Regentes, que nem sempre é possível diretamente pelo horário em que atuam, o que demanda uma intermediação pedagógica. A própria utilização dos outros espaços disponíveis, como Sala de Leitura, quadra, pátio, sala de informática etc., demanda esforço, pois nem sempre há, para a EJA, profissionais responsáveis para o trabalho pedagógico específico nesses espaços, como era o caso, em 2016, da Sala de Leitura e informática no CIEP, como também há falta de estrutura física, tal como a iluminação para a utilização da quadra, por exemplo.

Também é fora da sala de aula que algumas impressões e vestígios vão sendo apresentados. A marca da juventude fica pelos caminhos do cotidiano escolar. Os estudantes demoram a entrar pelos portões, ficam pelos corredores até o limite do tempo, usam boné (mesmo sabendo que não é permitido), entram na sala com fone de ouvido (também sabendo que é proibido), só para ouvir: “Tira o boné, tira o fone!”, ao que respondem: “Tá desligado, fessora!”. Assim, O espaço escolar, em especial a sala de aula, torna-se um espaço de tensão e de afirmação identitária para os jovens que nela convivem, como reflete Dayrell:

A sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os

professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. (DAYREL, 2007, p. 1121)

Tais “transgressões” inscrevem-se na possibilidade de serem vistos, de alguma maneira romperem com a invisibilidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Não passar despercebidos. Tais sujeitos não querem ser invisíveis, têm o que dizer e o dizem, escutemos ou não.

Tendo por objetivo verificar a turma com o maior número de alunos de 15 e 16 anos, e assim definir qual seria aquela em que o estudo se debruçaria, iniciei a pesquisa a partir da análise dos dados das turmas, cedidos pela secretaria da unidade escolar, nos quais constavam as datas de nascimento dos alunos com matrícula ativa naquele momento, 17 de julho de 2016.

Naquele momento, a escola possuía um total de 236 alunos na EJA, sendo que 46 jovens de 15 e 16 anos e os restantes com 17 anos ou mais. Conforme atesta o quadro seguinte, em todas as 8 turmas há a presença de alunos nessa faixa etária. A presença de jovens de 15 e 16 anos é maior nas turmas do PEJA II (151, 152, 161 e 162), que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, do que nas turmas do PEJA I (171, 172, 191 e 192), que correspondem aos anos iniciais. Com a expansão do acesso à escola e a obrigatoriedade da educação básica, a maioria dos jovens que ingressam na EJA experimentaram escolaridade anterior. Mesmo os alunos nessa faixa etária nas turmas iniciais percorreram a escola desde o início da alfabetização. É justamente quando ingressam nos anos finais³⁵ que, em sua maioria, as dificuldades se apresentam em reprovações sistemáticas, o que determina a distorção idade/série e posterior migração perversa para a EJA.

³⁵ Desde o ano de 2000, com a implementação do Ciclo de Alfabetização no município do Rio de Janeiro, os três primeiros anos de escolaridade são entendidos como um único ciclo, sem retenção entre eles, com exceção da retenção por frequência. SME/CME Indicação nº3/ 2007. Consultado em 13/08/2017. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122693/DLFE-205680.pdf/indicacao3.pdf>

Como fica claro no quadro seguinte, o número de jovens (15 a 29 anos) supera o número de adultos e idosos no total de alunos do Programa. No PEJA 1, com pequena diferença, o número de adultos e idosos supera o de jovens, mas no PEJA 2, o número de jovens é quase o dobro do número de adultos e idosos. Vale lembrar que o PEJA 2 recebe anualmente alunos oriundos do PEJA 1, matrículas de outras redes, matrículas iniciais e os jovens migrados do Ensino Fundamental sequencial.

Quadro 2: Composição etária do PEJA do CIEP Emília Ferreiro em maio de 2016

TURMAS	15/16 anos	17 anos	18-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	60 ou mais
PEJA 1							
171	3	3	2	8	1	6	2
172	6	5	3	3	4	3	0
191	4	3	4	7	3	4	5
192	2	6	0	3	5	6	0
Total PEJA 1	15	17	9	21	13	19	7
PEJA 2							
151	7	9	8	1	5	2	1
152	12	12	2	0	2	0	1
161	6	12	18	2	4	2	2
162	6	8	9	2	2	0	0
Total PEJA 2	31	41	37	5	13	4	4
Total geral	46	58	46	26	26	23	11

Elaborado pela autora, 2016.

Embora não seja alvo desta pesquisa, é importante observar, no gráfico 1, a presença de alunos muito jovens nas turmas de alfabetização da EJA. A alfabetização nessa modalidade é historicamente marcada pela presença daqueles que não tiveram acesso à escolarização, em sua maioria adultos e idosos (ver discussão no Capítulo 1). A presença de jovens tão jovens, que iniciaram sua trajetória escolar após a expansão do acesso à educação pública e chegaram aos 15 e 16 anos ainda não alfabetizados, após dez anos de escolaridade, aponta para a necessidade de repensarmos a escolarização

para além da garantia do acesso e da permanência. Tal situação é ainda mais grave no município do Rio de Janeiro, que desde a década de 1980, com a criação dos CIEPs e o PEJ, discute a alfabetização de jovens.

Para uma análise melhor, faz-se necessário um aprofundamento do estudo sobre o perfil desses jovens na alfabetização da EJA, o qual, pelos limites da pesquisa aqui apresentada, não poderá, por ora, ser realizado. Vale ressaltar que, em todo o Programa, no ano início de 2016, foram 141 jovens de 15 e 16 anos matriculados nas turmas de PEJA I, Bloco I³⁶. Investigar as trajetórias escolares desses jovens é um dos possíveis caminhos para a continuidade dos estudos aqui expostos.

**Gráfico 1: Composição etária das turmas de Alfabetização do PEJA do CIEP
Emília Ferreiro – 171 e 172**



Elaborado pela autora, 2016.

Jovens que ingressaram na escola na idade regulamentar, mas não conseguiram se alfabetizar, alunos que participaram de projetos voltados para a alfabetização e depois, ao completarem 15 anos, foram migrados para o PEJA. A presença desses jovens na alfabetização de jovens e adultos é mais um forte indício de que a EJA não está sendo tratada como uma modalidade, mas sim como um “lavar de mãos” (como cita o Parecer 06/2010) da escola que não cumpre o seu papel. Uma importante reflexão

³⁶ Dados fornecidos pela SME, referentes à matrícula inicial.

daquela educadora que, propositalmente, foi escolhida por mim para nomear neste texto a escola pesquisada, ajuda a refletir sobre essa questão:

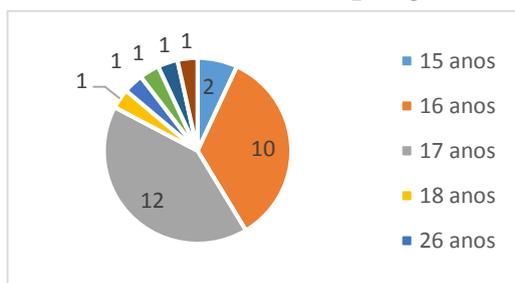
(...) por mais bem-sucedidas que sejam as campanhas de alfabetização de adultos, não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos. (FERREIRO, 2007, p. 16)

Um outro dado importante, que apenas o reduzido número de jovens nas turmas de alfabetização não basta para entender, é a presença, mesmo no PEJA II, de jovens que cursavam os anos finais de escolaridade no ensino sequencial, mas que não estão com a alfabetização consolidada. Uma das faces mais cruéis da política de correção do fluxo escolar é a pressão exercida sobre os professores para a aprovação dos alunos. Essa política não aparece nas estatísticas; esses alunos são aprovados, depois de algumas retenções, encaminhados para projetos, ou, ainda, são simplesmente migrados, sem explicação, como veremos a seguir.

4.1.1 A turma 152

Como mostra o gráfico 2, a turma 152 (PEJA II – Bloco I), alvo da pesquisa, é composta, majoritariamente, por jovens de 16 e 17 anos. A presença de sujeitos mais novos ou com mais de 18 anos é pontual.

Gráfico 2: Composição etária da turma 152



Elaborado pela autora, 2016.

Após a definição da turma pelo critério da maior presença de jovens de 15 e 16 anos no período pesquisado, iniciei o acompanhamento das atividades escolares pela observação das aulas, uma vez por semana, o que ocorreu ao longo do 2º e 3º trimestres letivos. As entrevistas com estudantes, professores e equipe diretiva aconteceram após o recesso escolar do mês de agosto.

Tive o primeiro contato com os profissionais da escola em um Centro de Estudos, no qual pude apresentar, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e como ela se daria na escola. Acessei os dados das turmas, disponibilizados pela secretaria escolar, para poder definir aquela que seria pesquisada e os dados dos alunos, com o intuito de obter uma aproximação dos seus percursos escolares, percursos esses que foram abordados com os estudantes nas entrevistas realizadas no 3º trimestre letivo. Participei ainda de quatro dias de aulas (uma por semana), alternando as disciplinas, para que pudesse melhor observar as relações entre os alunos e os diferentes docentes, já que a turma é atendida por cinco professores Regentes em cinco disciplinas, uma em cada dia da semana. Além disso, acompanhei a atividade de encerramento do ano letivo, o *I Mix Cultural*, realizada em dezembro e estive presente em diferentes dias acompanhando a entrada do turno, quando pude me aproximar mais de alunos e professores, experiência fundamental para a realização das entrevistas. Devido ao calendário escolar, às atividades diversas organizadas pela escola e a minha disponibilidade de tempo, não foi possível participar da aula de História/Geografia.

A rede municipal possui um sistema de gestão acadêmica virtual em que são inseridos dados dos alunos em relação à sua vida escolar. Analisando os percursos referentes aos alunos da turma pesquisada, um dado chama a atenção: excetuando 2 alunas que iniciaram sua vida escolar em instituições particulares, os demais são estudantes da escola pública, da rede municipal. A maioria apresenta dificuldades em seguir a escolaridade de forma linear, com abandonos ou retenções a partir do 4º ano de escolaridade, o que se intensifica nos anos finais, fazendo com que cheguem ao 7º ano (foi nesse período que a maioria teve transferência para o PEJA) com acentuada defasagem idade/ano de escolaridade. Dos 12 alunos, apenas 3 estudantes apresentaram abandono em algum momento da vida escolar antes de ingressar no Programa, abandono este somente por um ano, sendo reconduzidos no ano seguinte. Apenas 3 estudantes participaram de projetos de correção do fluxo escolar, o que demonstra,

juntamente com outros dados que serão analisados a seguir, que o PEJA está sendo utilizado com a proposta de correção do fluxo, já que, mesmo estando com a faixa etária sugerida para esses projetos, os jovens alunos, após sucessivas retenções, foram migrados para o Programa.

Embora a turma tenha originalmente 29 alunos inscritos, a frequência é bastante irregular, variando em torno de 12 alunos. Nas aulas observadas, os alunos tiveram a liberdade de sentar em grupos, duplas ou individualmente e se agruparam de acordo com sua vontade. Invariavelmente os jovens estavam separados dos mais velhos, que se sentavam em um grupo, ou separados, mas perto entre si.

Como também já sublinhado, as entrevistas realizadas com os estudantes de 15 e 16 anos da turma 152, que ingressaram no PEJA do CIEP Emília Ferreiro, em 2016, oriundos do Ensino Fundamental sequencial, tiveram como objetivo investigar o processo de migração desses jovens da escola “regular” para a EJA, a partir de suas falas, relacionando-as com as informações obtidas por meio dos documentos disponíveis referentes aos seus percursos escolares. Também foram feitas entrevistas com a equipe diretiva-pedagógica da escola e com os docentes que atuam diretamente com a turma 152, objetivando analisar as relações construídas com os jovens na EJA, bem como compreender como o processo de migração é percebido e vivenciado por tais profissionais, confrontado tanto com sua formação profissional quanto com suas concepções sobre o processo de juvenilização da EJA, por meio da migração perversa. Todas as entrevistas realizaram-se na própria escola, durante o último trimestre letivo do ano de 2016. Para tanto, foi utilizado um roteiro previamente elaborado (anexo), sem que nos detivéssemos exclusivamente nele. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para melhor análise.

A equipe diretiva-pedagógica da escola é composta por: Gisele, diretora; Stephanny, diretora-adjunta; Altair, Coordenadora Pedagógica; e Maria, professora de apoio à direção. Durante o período da pesquisa em campo, a escola não dispunha de nenhum profissional exercendo a função de professor orientador do PEJA.

O grupo de docentes atuando diretamente com a turma no período pesquisado foi composto por: Moacir, Regente de Ciências; Luísa, de Linguagens Artísticas; Paulo, de Língua Portuguesa; Roger, de História/Geografia e Vera, de Matemática. Deste grupo, apenas Vera trabalha no CIEP desde a inauguração do PEJA e Luísa trabalha na

escola há 3 anos; os demais são professores novos na unidade escolar, com experiências anteriores diversas.

Ao iniciar a pesquisa na turma selecionada, havia 12 alunos na faixa de 15/16 anos; no entanto, a frequência deles demonstrou ser muito irregular. 7 alunos não retornaram à escola após o recesso (agosto), tendo sido eliminados. Tentei contato telefônico com todos, entretanto não obtive êxito. Em pesquisa realizada no início do ano letivo de 2017, no banco de dados da Prefeitura, disponível em todas as escolas, verifiquei que 1 aluno havia sido reconduzido para outra escola do Programa, em outra CRE. Os demais, até o momento, não haviam sido reconduzidos para nenhuma outra unidade municipal do Rio de Janeiro. Novamente tentei contato telefônico com os alunos, com o intuito de conversar com os mesmos sobre a evasão. Todavia, somente consegui conversar com a responsável de um deles, que me disse estar aguardando o contato da escola para que o filho voltasse a estudar e que o mesmo saiu porque quis, não sabendo dar mais detalhes. Sendo assim, as entrevistas realizaram-se com os alunos e alunas: Lola, Sofia, Alice, João e Lucas. As informações relatadas a seguir, dos alunos nomeados como Emília, Paulo, Zé, Afonso, Fabianne e Ítalo, foram retiradas exclusivamente, do Sistema Acadêmico, uma vez que não foi possível realizar as entrevistas pelos motivos acima mencionados.

4.1.2 A perversa migração para a EJA - os percursos escolares dos jovens da turma 152

No primeiro dia de observação, quando o professor apresentava para eles a ideia da estrutura do Programa dividido por Unidades de Progressão, as quais se diferenciam da organização dos anos de escolaridade, a fala de uma das jovens me chamou atenção. Ao ser interrogada sobre os motivos de fazer parte daquela turma, ela respondeu: “Eu parei de estudar e me botaram nessa turma”. Logo em seguida mais 3 alunos jovens disseram que “estudavam desde crianças”, mas que, ao repetirem de ano ou depois de terem mudado de escola, foram *colocados* naquela escola. É a “migração perversa”, manifestada na vida dos alunos do CIEP Emília Ferreiro.

Os estudantes da turma 152 apresentam trajetórias escolares irregulares, principalmente a partir dos anos finais do ensino fundamental. Como já pontuado, dos jovens de 15 e 16 anos pesquisados, apenas Emília e Sofia iniciaram a sua vida escolar

em escolas particulares. Emília entrou na rede pública no 4º ano de escolaridade, então com 10 anos de idade, passou por duas escolas municipais em 2010 e, no mesmo ano, foi novamente transferida para uma escola particular. Em 2013, retorna à rede pública com 13 anos de idade, no 6º ano de escolaridade, para abandoná-la no ano seguinte, mas retornando em 2016. Já não encontra vaga nas escolas “regulares”, por conta da resolução de matrícula vigente. Assim, aos 15 anos é encaminhada ao PEJA. Não chega a terminar o ano letivo. Quando iniciamos a pesquisa já não apresentava frequência, tendo sido eliminada por abandono.

Sofia estudou em escolas particulares até 2015, quando foi transferida para o 6º ano de escolaridade em uma unidade da rede municipal. Em sua entrevista, ela conta que já havia cursado até o 8º ano, mas não conseguiu documentação na escola em que estudou. Em 2016, ficou retida no 6º ano, quando então, ao fazer a renovação da matrícula, sua mãe descobriu que ela não poderia mais estudar ali. Sofia, aluna da EJA aos 16 anos, foi transferida da “escola regular” por conta da idade. Ela nos diz que sua mãe tinha medo que ela estudasse à noite, mas nenhuma das escolas onde procurou vaga a aceitou, ficando, então, na EJA:

Minha mãe não concordou muito porque era à noite. Assim, eu tava morando com ela sendo que eu voltei a morar com minha avó, aí ela (...) não gostou porque era à noite, porque lá onde eu morava também era perigoso, e aqui também é, então ela não gostou. Nem ela, nem minha avó, nem meu avô e nem meu padrasto gostou. (Sofia, aluna)

Todos os outros jovens iniciaram sua vida escolar em escolas da rede municipal. Paulo, Zé, Afonso, João, Fabianne e Alice começaram seus percursos escolares nessa rede em turmas da Educação Infantil. Os demais iniciaram no Ciclo de Alfabetização. A primeira escola de Alice é justamente o CIEP Emília Ferreiro, onde ela estuda até o 5º ano e depois é transferida para outra escola no mesmo bairro, pois a escola não oferece os anos finais do Ensino Fundamental. Alice ficou retida três vezes no 7º ano, não tendo participado de nenhum projeto de correção de fluxo escolar. Aos 16 anos foi para a EJA. Embora argumente que prefere estudar à noite porque pode ajudar sua mãe durante o dia e que gosta mais da forma como os professores ensinam agora do que em suas experiências anteriores, não foi consultada quanto à migração para a EJA:

Quando eu fui ver se eu ainda estava lá na "Visconde", elas me deram o papel me transferindo pra cá. Aí eu vim com minha tia e ela só assinou os papeis, e falou que na próxima semana eu ia começar. Foi assim. (Alice, aluna)

Lucas, Zé e João seguem o fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental sem apresentar retenções ou abandonos. A partir do 6º ano de escolaridade, esse quadro muda, até que, em 2016, são transferidos para o PEJA. Zé não fica no PEJA. Foi matriculado mas apresentou pouca frequência e evadiu antes do término do 2º trimestre letivo. Lucas sofreu três retenções no 6º ano de escolaridade e três retenções no 7º ano, teve sucessivas mudanças de turma na própria escola onde estudava até sua migração.

João começou sua escolaridade no CIEP Emília Ferreiro, sem interrupções. No 6º ano, é transferido para outra escola para cursar os anos finais. Em nove anos, sofre seis transferências de escola, abandonando a instituição por um ano. Em 2016, é reconduzido para o PEJA. Relata que “fazia muita bagunça” e que se sentia “grande demais pra estudar com os pequenos”. Diz que queria sair daquela escola. Para ele e sua família, estudar na EJA significava acelerar os estudos e esse foi o que motivou a mudança. Como se percebe, mais uma vez a EJA é tratada como um projeto de aceleração, uma vez que não foi oportunizado a esse aluno participar de quaisquer dos projetos existentes na rede municipal ao longo da sua escolaridade:

Porque a turma lá era mais novinha, eu era o mais velho, tipo um dos mais velhos, aí eu vim pra cá. Eram mais novinhos e eu já estava atrasado, aí me mandaram pra cá. Eu falei com a escola e a escola falou que tinha como transferir; aí eu falei com a minha mãe pra ela ir lá falar com a diretora, e a diretora mandou me transferir pra cá. Pra acabar logo. Expectativa não, o motivo era acabar o estudo logo. (João, aluno)

Paulo estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental sem interrupções. No 5º ano, abandona e retorna à escola no ano seguinte. Em 2015, cursa o projeto Aceleração 3, que prevê o término do Ensino Fundamental ou a transferência para o PEJA, caso o aluno não tenha alcançado os objetivos propostos e esteja na idade indicada. Ao final do ano, como prevê a resolução de matrícula, é transferido para o Programa e o abandona ainda no 2º trimestre letivo. Afonso também abandona o PEJA, pois havia sido transferido após cursar dois anos do projeto Aceleração 2.

Lola, retida ainda nos anos iniciais, participou do Projeto Realphabetização em 2010 e Acelera 1 A, em 2011. Depois retorna à sequência dos anos de escolaridade e, após ficar retida três vezes no 7º ano, procura a escola e descobre que será transferida, pois naquela escola não poderia continuar:

Eu fui lá na escola pra ver se eu tinha passado ou não, aí chegou lá eu tinha repetido e aí minha mãe foi lá na escola e a Diretora falou assim

"Tem três vagas de escola pra ela ir". Aí tinha de manhã, tinha de tarde e aqui era noite. "Bota de noite", sendo que eu não sabia e a minha mãe me perguntou, "Quer estudar de noite, de tarde ou de manhã?" Eu falei "Quero estudar de noite". Minha mãe trabalhava e quem veio assinar aqui foi minha tia. Minha tia veio aqui comigo e assinou. (Lola, aluna)

Ítalo apresenta retenções desde o 4º ano de escolaridade. Não é encaminhado para nenhum projeto de aceleração. Após a terceira retenção no 7º ano de escolaridade, é transferido para o PEJA. Ítalo não termina o ano na EJA, pois abandona a escola ainda no segundo semestre letivo.

Como vimos, o Parecer 06/2010 enfatiza a importância dos sistemas de ensino estabelecerem políticas próprias de atendimento aos jovens-adolescentes no ensino sequencial, em projetos de aceleração de aprendizagem, pensando em práticas apropriadas para esse público, ou na EJA. A entrada na EJA seria uma escolha que contribuiria para que fosse assegurado o direito à educação, aproveitando os conhecimentos e potencialidades do aluno. No entanto, o que constatamos é que, embora o Parecer explicita o cuidado em evitar uma entrada prematura na modalidade, orientando que as redes de ensino organizem estratégias de atendimento para esses jovens, sendo que a EJA deve ser mais uma possibilidade de escolha, a verdade é que o documento acaba por ser um instrumento legal forte na realização da migração perversa. Assim, sem nenhuma escolha, jovens de 15 a 17 anos são transferidos do ensino sequencial, muitos dos quais, por conta dessa transferência compulsória, não permanecem.

4.2 A chegada dos jovens

O PEJA do Emília Ferreiro é relativamente novo, desde 2008, se comparado com outras escolas que oferecem a modalidade desde a instituição do PEJ, na década de 1980. Nos oito anos de funcionamento, a presença dos jovens é constatada desde sua inauguração, mas a intensificação da entrada daqueles muitos jovens (15 e 16 anos) é percebida pelos gestores da escola como um processo de “limpeza” das escolas “regulares”, de onde os alunos indesejáveis, seja por comportamento considerado inadequado, ou pela distorção idade/série, são transferidos. O jovem que entra na modalidade é aquele em que a escola tida como “regular” não quer mais:

No início eles não eram tão jovens, né? Eram pessoas que já tinham ingressado no mercado de trabalho e estavam retornando à escola pra,

de alguma forma, melhorar esse horizonte que eles tinham em termos de trabalho. Hoje, a gente tem muito menino e muita menina dentro da Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que é, assim, um fator que complica, à medida que a gente percebe que muitos vieram porque foram meio que retirados da escola de origem e mandados pra cá, (...) limpam as escolas. Então muitos jovens que estão aqui são jovens que não querem estudar, que estão sendo obrigados pela família. Então acho que isso tudo trouxe um outro perfil pra Educação de Jovens e Adultos aqui. (Altair, Coordenadora Pedagógica)

Um fator que facilita a migração é justamente a falta de critérios rígidos para a transferência. O processo de migração para o PEJA cumpre um protocolo que é orientado muito mais verbalmente do que organizado em documentos e orientações oficiais. A resolução de matrícula vigente em 2016 prevê que aos 15 anos haja uma autorização dos responsáveis para que seja efetivada a transferência. Essa autorização deve ser assinada na Coordenadoria Regional de Educação, responsável pela triagem dos casos. No entanto, no próprio sistema de matrícula há uma brecha para que as transferências sejam feitas sem que as CREs sejam intermediárias nesse processo, como relata a Diretora:

E ainda tem outra história, que é da matrícula. Nem de matrícula, mas os encaminhamentos de final de ano e início de ano, dos alunos que têm 17 anos e que deveriam estar indo pra noite. Quando vêm estes encaminhamentos, que vêm direto pelo sistema acadêmico, muitas vezes não vêm só os de 17, também vêm os de 15, 16 e aí quando você se depara... Já aconteceu de eu ligar pra escola e a diretora dizer "eu já falei com a CRE, já conversei com a mãe e a menina vai trabalhar ou vai precisar desse horário. Ela precisa ir pra noite". Quando esse aluno chega aqui e você vai conversar com essa mãe... O adolescente, ele não queria estar vindo pra noite e essa mãe diz: "disseram que ele tinha que vir pra noite". Quer dizer, quando vêm, nessa virada de um ano pro outro, acabam aparecendo no miolo dos de 17, que agora seria obrigatório, né? Acaba aparecendo os de 15, 16 que não estariam fazendo 17 naquele ano. (Gisele, diretora)

Gisele também fala sobre a ausência de diálogo entre as escolas mais próximas acerca das possibilidades de escolaridade para os alunos com distorção idade/série, principalmente quando ingressam no Programa, por meio das transferências realizadas no início do ano. Os alunos chegam na escola sem saber absolutamente nada do funcionamento da modalidade. Eles e seus responsáveis, muitas vezes, entendem que a única possibilidade de continuar a escolaridade é estar no "noturno".

Quando conversamos com a aluna Lola sobre o porquê de ter sido transferida, ela diz o seguinte: "Sei lá! 'Nêgo' falou que eu não tinha mais idade... Eu tinha ainda 16

anos”. Ela não é a única que não entende bem como, aos 15/16 anos, não pode mais estudar na escola que sempre estudou.

Stephany, assim como as demais professoras que compõem a equipe diretiva-pedagógica do CIEP Emília Ferreiro, percebe o desconforto dos jovens ao entrarem nas turmas de EJA. A sensação de que foram descartados da escola anterior é presente em seus relatos, como também no dia a dia da escola: “Eles só falam assim ‘eu fiz 15 anos e mandaram eu vir pra cá’. Como se fosse assim: ‘é obrigatório’, por mais que você explique ‘não, não é obrigatório’. ‘Mas eu fui remanejado pra cá...’” (Stepahny, adjunta)

São alunos que carregam “rótulos” e que, pelo processo como chegam à EJA, são e sentem-se descartados. Apresentam inúmeros problemas em se relacionar com o grupo, oferecendo resistência ao contato com os demais, lançando mão da indisciplina como meio de serem vistos e respeitados, situação que denuncia a grande dificuldade que têm em se sentirem parte dessa escola, como relata uma das professoras:

Aí quando esse aluno já não quer, até a postura dele na escola é outra né? Porque alguns carregam até aquela força da palavra "expulsão". Eles têm o estigma de serem alunos que estão com idade mais avançada, que repetiram algum ano escolar, que eram de projetos. Então eles carregam todos os rótulos pesados e já se acomodavam numa situação em que a indisciplina deles era uma coisa que assustava e eles te intimidam com isso. Eles te intimidam com isso. Eles tentam te intimidar através da indisciplina. (Vera, Regente de matemática)

A nova escola se apresenta como um espaço de afirmação a ser conquistado por esses jovens, retirados das unidades onde, muitas vezes, estudaram durante anos. Veem-se com um novo grupo e carregados de rótulos negativos. Por conta deles, utilizam-se dessa situação para intimidar professores e alunos, principalmente no início do ano letivo, onde o novo se coloca tanto para esses alunos quanto para os professores da escola. No entanto, como sinaliza a professora Vera, há a possibilidade de investir em uma proposta dialógica, através da qual tais alunos possam ser capazes de construir uma outra visão de si mesmos. E tal proposta seria inerente ao próprio PEJA, como também, de acordo com seu relato, à disposição de alguns educadores:

O PEJA é altamente dialógico, não existe o trabalho de PEJA sem ser através do diálogo, principalmente comigo. Eu não posso falar pelos outros professores, mas essa é uma formação que eu tenho, quando comecei lá em 2000, e é interessantíssimo. E também faz parte da minha pessoa, porque eu acho que é característica própria também... Esses alunos quando se descobrem, quando descobrem esse potencial, eu ganho meu ano, meu dia, porque eu vejo que tem alunos que se

redescobrem. "Eu posso". E eu tento fazer isso também com os adultos que têm todas as defasagens, todas as histórias. E os que passaram pelo PEJA 1 carregam uma história muito mais difícil, que foram alfabetizados num período pequeno e não têm todo aquele currículo que o outro aluno traz. [Entretanto], não sei se ele traz satisfatoriamente ou não, mas ele tem uma bagagem escolar muito pobre, mais do que de alguns alunos do PEJA 1. (Vera, Regente de Matemática)

Vera levanta duas questões importantes: sua visão do Programa, intimamente ligada à própria experiência (a ser relatada mais à frente) e a análise que faz dos conhecimentos trazidos pelos jovens. A professora vê potencial nos alunos e trabalha a partir das descobertas positivas, no cotidiano de suas aulas, com alunos com histórico de fracasso escolar, repetências múltiplas, o que pode ser um diferencial importante em suas trajetórias. Compara os percursos dos adultos e idosos, oriundos do PEJA 1, e vê nos mais jovens uma bagagem mais rica e potencialmente positiva, transformando o que poderia ser uma atitude hostil em uma redescoberta de próprias potencialidades.

4.3 Os motivos da migração

Como vimos anteriormente, a idade aparece nas entrevistas dos alunos como o fator determinante para serem transferidos para a EJA, fator que encontra ressonância também na análise de professores e equipe diretiva-pedagógica. Lola traz um outro fator relevante, as faltas que apresentava na escola “regular”. Quando questionada porque não concluiu o Ensino Fundamental na escola de origem, a aluna relata que:

É porque também eu faltava muito, não é nem por preguiça. Às vezes até que era por preguiça, por causa do sol, na época eu tinha muito esse negócio de dor de cabeça, chegava em casa passando mal e ficava o dia todo deitada. Aí eu preferi mais à noite, porque de dia eu faço tudo e à noite eu tenho meu tempo de estudar. (Lola, aluna)

José, aluno que passou por várias escolas antes de chegar no PEJA, com sucessivas retenções e abandonos, sendo transferido de uma unidade para outra, destaca que sentia receio de ser confundido com uma criança na última escola “regular” que estudou:

Depois eu fiquei reprovado de novo, eu não passei, e me mandaram pra "Leonor" – aí todo dia que eu ia pra escola eu voltava. Aí meu pai e minha mãe, cada dia um me levava pra me deixar na porta da casa. "Não mãe, não precisa me levar não, senão os meninos vão achar que eu sou criança". (José, aluno)

Sofia credita sua mudança para o PEJA ao fato de não ter mais idade para continuar na outra escola, e ressalta que essa foi a informação dada pela secretaria escolar quando foi com sua mãe renovar a matrícula. A aluna também se sentia perseguida na escola. Quando perguntada se gostava de estudar lá, disse: “Eu gostava, sendo que o diretor implicava muito comigo...”

Dentre os motivos relatados pela equipe diretiva-pedagógica e professores para o ingresso dos jovens na EJA temos desde a perda da vaga na escola “regular”, por conta de o estudante ter completado 15 anos, até a “expulsão” da escola por comportamento. A idade possível de transferência é percebida por eles como de transferência obrigatória, corroborada pelas falas dos alunos, que, na verdade, não sabem explicar porque precisam sair das suas escolas de origem ao completarem 15 e 16 anos. Realmente, não se justifica o fator da idade, que é entendido na legislação como patamar mínimo para o ingresso na EJA, e não idade máxima para a frequência no Ensino Fundamental sequencial.

Em sua entrevista, Roger, professor de História/Geografia, utilizou uma expressão muito forte ao se referir ao processo de migração dos jovens para a EJA: “Despeja na EJA”. Ele é professor da educação básica desde 1985 e teve experiência no Estado com jovens e adultos. Sua atuação como professor do município do Rio de Janeiro no ensino sequencial é nos anos iniciais (Professor II) e finais (Professor I). Quando assume a matrícula de 40 horas, procura uma escola com PEJA para adequar sua carga horária e compara esse público de jovens com os alunos que conheceu na experiência anterior, na EJA da escola estadual. Por sua atuação em unidades escolares no entorno do CIEP, Roger conhece muitos estudantes que estão no Programa, alguns, inclusive, ex-alunos seus do ensino sequencial, ou “diurno”, como chamam, os quais relatam a ele a sua presença na EJA como algo compulsório:

A minha surpresa, chegando aqui no PEJA, eu encontrei uma faixa etária, assim, bem diversificada e eu achei estranho. Pensei "pôxa, quatro ou cinco anos trabalhando com uma faixa etária mais amadurecida e aqui tem uma garotada que já me conhecia no diurno". Aí achei engraçado que uns falavam assim "é professor, no diurno não dá certo não, me transferiram pra cá, eu não pedi, mas me transferiram pra cá...". Aí eu fiquei pensando "poxa, virou um **Despeja na EJA**" porque alguns alunos vieram pra cá sem nem mesmo saber o porquê. (Roger, Regente de História/Geografia, grifo nosso)

Como vimos anteriormente, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos/SME-RJ desenvolveu uma forma específica para que professores concursados da Prefeitura do Rio de Janeiro ingressassem no Programa: a requisição. Neste processo, os professores ficam com suas matrículas lotadas no PEJA, depois de passarem por entrevistas que verificam se os mesmos estejam de acordo com o perfil de educador para o PEJA. A recente organização da carga horária dos professores em 40 horas de trabalho semanais faz com que muitos procurem o Programa para adequação de suas matrículas, como é o caso do professor Roger. Como afirmamos anteriormente, essa mudança não significa, necessariamente, um descompromisso com a modalidade, mas modifica os mecanismos que a própria GEJA organizou para garantir a especificidade dos educadores do Programa. No caso de Roger, a modalidade não é desconhecida, embora ressalte que os alunos da EJA que conhecia anteriormente eram mais velhos do que os que encontrou no PEJA. A sua experiência anterior como professor no Ensino Fundamental “regular” lhe permite uma importante interpretação dessa nova realidade, a partir da qual avalia que muitos dos seus ex-alunos que foram migrados, transferidos, na verdade foram “despejados”...

Altair é Coordenadora Pedagógica da escola, estando nessa função desde a implementação do PEJA, o que a fez acompanhar, ao longo dos anos, a entrada dos jovens na EJA. Em sua entrevista, reafirmou um aspecto importante, já levantado pelos alunos ao atingirem os 15 anos, ou seja, o fato de eles não conseguirem mais se matricular no ensino “regular”, restando-lhes somente a entrada no PEJA, embora, como vimos, sem qualquer amparo legal. Altair relata mais um dado importante: o “despeja na EJA”, para além dos alunos que apresentam problemas em relação à disciplina e à frequência, também dos envolvidos com delitos, como se o PEJA fosse o lugar reservado para aqueles considerados indesejáveis na escola:

A maioria acabou perdendo a vaga no diurno pela questão da frequência. Eles perdem a vaga e não conseguem regressar no diurno, só conseguem vaga à noite. Nós temos, por exemplo, um caso hoje aqui dentro do PEJA I de dois meninos que vieram de uma escola. Eles vieram porque foram pegos usando drogas dentro do banheiro, aí mandaram pra cá. Beleza, entendeu, mas por que pra noite? Por que tem que ser à noite, se esses meninos não vão arrumar um emprego durante o dia? Por que a coisa tem que ser dessa forma? (Altair, Coordenadora Pedagógica)

Outros professores, como é o caso de Moacir e Paulo, Regentes de Ciências e Língua Portuguesa, respectivamente, indagam questões parecidas como as de Altair. No contato diário com os jovens de suas turmas, percebem que muitos não vieram para o Programa por uma necessidade de adequar as suas próprias atividades laborais com a escola. As entrevistas com os jovens corroboram tal impressão, mesmo os que declaram trabalhar durante o dia, afirmam que essas ocupações surgiram depois de estarem estudando no PEJA e não ao contrário.

Outro fator importante a ser destacado é como a modalidade é utilizada para descartar alunos que causam problemas nas escolas “regulares”, sem que haja qualquer discussão se os problemas se resolverão caso os alunos ingressem no Programa. A utilização do uso de drogas na escola, para utilizar o exemplo dado por Altair, é algo importante de ser discutido. Então, será que ir para o PEJA sem qualquer discussão resolverá o problema? O que fica bem claro é que o Programa, nesses casos, presta-se apenas ao papel de lugar de descarte dos que não se enquadram nas escolas “regulares”.

Vera é professora de Matemática no PEJA desde 2000 e também a que possui a maior experiência em EJA no CIEP Emília Ferreiro. Participou dos cursos de extensão oferecidos em parceria com universidades, integrou a equipe que reformulou o material didático utilizado até então e participou ativamente da construção do material Multieducação na Sala de Aula, sendo uma das responsáveis por sua redação final. Ela relata que aposta em uma organização do seu fazer pedagógico baseada na “ajuda colaborativa”, sendo que em suas aulas o diálogo é presente em todo momento. Sua relação com os alunos mais jovens é bem positiva, visto que os alunos entrevistados falaram com muito carinho das descobertas que tiveram nas aulas de matemática. Por sua trajetória e participação ativa no Programa, sua análise sobre os jovens que ingressam na EJA é bastante crítica e pertinente. Para ela, houve uma mudança grande no perfil dos alunos jovens que ingressavam no início da sua trajetória no PEJA, anos 2000, e os que entram agora:

Quando eu comecei, os jovens eram minoria e eram jovens que vinham por vontade própria e que tinham a questão já de estar no mercado de trabalho, sendo que a única oportunidade de continuidade de estudo seria à noite. Então, quer dizer, é um perfil diferente. Esses que estão vindo com 15, 16 anos não vêm por vontade própria. As escolas automaticamente já dirigem ou encaminham esses alunos para o PEJA. Então, muitos vêm pra cá. Eu fico realmente muito surpresa, (...) porque um aluno de 15 anos que está no 9º ano poderia

perfeitamente terminar sua escolaridade dentro dos quatro anos. Só porque tem 15 anos já é uma faixa que as escolas... Eu não sei se virou senso comum ou se é uma orientação que está vindo de cima, mas esses alunos não estão vindo por vontade própria. (Vera, Regente de Matemática)

Vera faz um questionamento: a migração dos alunos para o Programa apenas pela idade de 15 anos é um “senso comum” ou há uma orientação para que assim seja feito?

Stephany, diretora-adjunta, acompanhou a implementação do PEJA no CIEP e estabelece diferenças entre os jovens que ingressaram em 2008 e os de atualmente. Sua análise se baseia em dois marcos já bastante referidos aqui: o documento que regulamenta a matrícula no município do Rio de Janeiro para o ano letivo de 2010, que torna obrigatória a transferência para o PEJA aos 17 anos, e o Parecer 06/2010 que autoriza legalmente a transferência para a EJA a partir dos 15 anos:

Muitos vinham porque começaram a trabalhar, iam ser Jovem Aprendiz, alguma coisa assim, ou porque acontecia aquela "limpeza" na escola e o aluno não se enquadrava mais, por disciplina ou qualquer coisa, e vinha pra EJA, era remanejado. Só que depois, com o surgimento daquela obrigatoriedade de transferir pro PEJA aos 17, sendo que a partir dos 15 você pode ir pra EJA, você sente uma pressão em mandar o aluno pra cá, entendeu? Não há uma preocupação com a vida escolar desse aluno. "Ah porque, talvez, na EJA ele vai ter pessoas da mesma idade, vai se relacionar", porque, de repente, poderia ser uma coisa assim né? (Stephany, diretora-adjunta)

Uma ação citada pelas professoras que compõem a equipe diretiva-pedagógica, e que poderia funcionar como um fator de maior cuidado na análise dessas transferências, caso ocorresse como de fato, seria o diálogo entre as escolas do entorno sobre a proposta do PEJA, a concepção de modalidade e a vida escolar dos jovens migrados. No entanto, e muito ao contrário disso, a escola que oferece o Programa sente pressão das escolas “regulares” para que os alunos sejam transferidos, muitas vezes recebendo telefonemas questionando sobre vagas, ou recebendo, diretamente e sem qualquer aviso, na escola responsáveis de jovens que foram orientados a buscar a EJA, pois os filhos não teriam mais possibilidades de seguir a escolaridade nas unidades de origem, por causa da idade. Na verdade, Como Stephany sublinha, “não há preocupação com a vida escolar desse aluno”; assim, as equipes das escolas não dialogam sobre as propostas mais adequadas para esses jovens e os alunos são, simplesmente, migrados. Ou como Roger tristemente resumiu, despejados na EJA.

4.4. O lugar dos jovens na EJA

Como visto, a EJA é uma modalidade, o que pressupõe currículo, estrutura, funcionamento e práticas próprias pensadas para seus sujeitos. Ao se instituir a migração dos jovens à sua reuelia, considerando apenas fatores como a idade, indisciplina, delitos, inadequação às regras etc., ocorre uma séria descaracterização da mesma. Assim, ela passa a ser vista como um lugar negativo, onde estão os que as unidades “regulares” não querem mais, fazendo com que o PEJA seja utilizado meramente como uma adequação do fluxo escolar e, pior, lugar de descarte. Tais situações são expressas com muita evidência, na fala de Arroyo (2013), cujo resultado é, em última instância, a culpabilização dos próprios alunos, em face de a escola não ter coragem de se repensar por dentro, a partir sua própria estrutura:

Aí estão milhares de adolescentes de 15 a 17 anos defasados ou jogados fora do Ensino Fundamental como in-incluíveis. Um atestado brutal dos limites de mais uma década de propostas de escolas “inclusivas”, projetos “inclusivos” em velhas estruturas excludentes e segregadoras dos Outros. Quando não se tem coragem de mexer nas velhas estruturas e velhos ordenamentos segregadores a tendência será inventar projetos periféricos inclusivos dos adolescentes e jovens populares. Diante dos resultados tão fracos as análises terminarão culpando os educandos como in-incluíveis. (ARROYO, 2013, p.227)

Como observado a partir de suas falas, os alunos entrevistados percebem a idade como o fator incontestável para a migração para o PEJA. Eles não sabem, mas como vimos, que a idade não é um imperativo para essa transferência. Tal modalidade também não é determinada pelo horário de seu funcionamento; embora em menor frequência, o próprio PEJA (ver Capítulo 3) oferece a modalidade nos horários diurnos, mas nada disso é orientado a eles. Estar na EJA é sinônimo de estudar à noite, mesmo que contra a vontade, como tão bem nos relatou a aluna Sofia.

No entanto, a escola “regular” nem sempre é percebida pelos jovens como um espaço de convivência agradável. Novamente recorro a Sofia e sua percepção sobre os acontecimentos que antecederam a sua transferência, quando indica a unidade anterior como um espaço de pouco ou nenhum diálogo, com regras que não faziam sentido para ela e que ela fez questão de quebrar. Assim, gostava da escola, apesar do Diretor que a perseguia, conforme relata:

Porque eu não tinha blusa da escola, eu tinha que ir com uma blusa branca. Teve um dia que eu apareci com uma blusa cinza e aí ele [Diretor] arrumou uma confusão comigo, disse que eu tinha fugido da escola, sendo que eu não fugi. Simplesmente ele me mandou embora, e como meu namorado também foi embora, eu falei "Me espera que eu vou junto com você". Aí ele ligou lá pra casa e disse que eu tinha fugido da escola. Aí eu falei pra minha mãe "Então vê outra escola pra mim, outro colégio, outra vaga". Quando foi no final do ano, eles [Direção] falaram que eu não podia estudar lá. (Sofia, aluna)

Sofia não conhecia a Educação de Jovens e Adultos, não conversaram com ela sobre essa outra modalidade que pressupõe diferentes práticas pedagógicas, outro currículo. Para Sofia, antes de vivenciar sua nova realidade, a mudança para EJA era, basicamente, uma mudança de turno, assim como para os demais alunos. Mas a jovem percebeu mudanças significativas entre as experiências escolares anteriores e a nova modalidade, que ela credita a dois fatores importantes característicos da EJA: a faixa etária dos alunos e ao número de estudantes por turma, que tende a ser menor do que na escola sequencial. Alice, que se dizia boa aluna apenas em Língua Portuguesa, também destaca a diferença entre as escolas, dando ênfase a melhor atuação do professor do PEJA:

Agora, no resto das matérias eu tinha mais dificuldade. Uma que eu era péssima era Matemática. Tipo assim, a professora não ensinava direito. Tipo assim, ela falava coisas que a gente não entendia e eu estava ali assim, mas eu não entendia nada do que ela falava. Aí, quando ela não tinha mais paciência pra explicar, ia e botava a resposta. Aí não tinha como aprender nada. Aqui não. Aqui a professora explica tudo direitinho e agora é que eu estou aprendendo o que é Matemática. Eu não sabia não... (Alice, aluna)

O aluno João analisa as mudanças de seu próprio comportamento por conta da presença na sala de alunos mais velhos. Antes, um aluno “bagunceiro”; agora, tem outra postura: “Sei lá, de manhã era assim, eu fazia muita bagunça. Agora de noite, que tem gente mais velha, eu fico mais devagar”. A estudante Lola também vê nos professores um “esforço” maior para ensinar e afirma gostar mais das aulas. Também Lucas não se considera mais um aluno faltoso:

Eu tava sendo um aluno faltoso porque quando eu tava desviado eu, tava deixando outras pessoas me levar. Mas agora eu resolvi tomar uma atitude, eu resolvi pegar o exemplo da minha mãe. A minha mãe falou pra mim "não para de estudar não, se ficar faltando, faltando, vai ser reprovado por falta e não vai ter como voltar pra escola". Eu era um aluno faltoso, agora não sou mais. (Lucas, aluno)

As reflexões apontadas pelos jovens trazem elementos importantes para pensarmos a EJA como modalidade, em especial o PEJA, que possui uma estrutura e funcionamento diferenciados da escola “regular”, como o dia-aula que possibilita a atenção que os alunos destacaram por proporcionar um tempo maior dos professores, ou seja, quatro horas diárias com cada turma. No entanto, é importante destacar que todos os docentes entrevistados anunciaram a escassez de formações atualmente para a EJA, em especial em relação às discussões suscitadas pela presença dos jovens nela, principalmente os professores mais jovens no Programa, o que levou a questionamentos como do professor Moacir:

A EJA não pode ser uma reprodução do regular, a gente sabe disso, todo mundo sabe disso, mas quais as ferramentas que a Secretaria tem fornecido para o professor do PEJA trabalhar de forma diferenciada com os alunos? Qual é a forma? Quais as ferramentas? [Assim, temos que] trabalhar da mesma forma do regular (Moacir, Regente de Ciências)

Finalizo este capítulo com a indagação de um dos professores, a qual, de certa maneira, reproduz os questionamentos expressos no próprio Parecer 06/2010, ao instituir a idade de 15 anos como mínima para o ingresso na EJA. Acredito que a partir dessa questão deveríamos refletir nas escolas sobre os jovens populares, expulsos sistematicamente de seus muros, que têm na EJA praticamente a última oportunidade de dar prosseguimento à sua conturbada trajetória escolar:

Não sei se ela é o lugar desses jovens, mas, em contrapartida, o cara já foi sabe, meio que... Vamos botar entre aspas, ele já foi "excluído" de outros meios e de outros espaços. Se não for a EJA, ele vai pra onde? Do ensino regular, de certa forma, "Vai pro noturno", ele já tem defasagem da idade e o regular, gentilmente, o convidou a procurar a Educação de Jovens Adultos. Se a Educação de Jovens e Adultos não o recebe, ele vai pra onde com 17 anos de idade? Não sei se é o melhor espaço pra esse menino, mas, em contrapartida, o que se vai fazer com ele? (...) Já deram todos os toques possíveis pro cara "Aquela escola lá tem vaga", e aí? Se a gente aqui não recebe, quem é que vai receber? (Paulo, Regente de Língua Portuguesa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam dificuldades enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 2001, p. 35)

Durante a pesquisa aqui apresentada busquei investigar a migração de jovens de 15 e 16 anos do Ensino Fundamental sequencial para a EJA, intencionando compreender, no processo dessas transferências, as escolhas feitas pelos alunos e suas famílias, ou o melhor, se havia alguma escolha a ser feita. A partir desse objetivo, busquei também analisar as relações estabelecidas nessa modalidade com os jovens que nela ingressam, o quanto, na percepção de alunos e professores, as relações se aproximam ou se afastam das construídas na “escola regular” da qual foram excluídos.

Partindo de tudo o que foi por nós visto e vivenciado durante o processo de pesquisa, podemos afirmar que os desafios da EJA são muitos e perpassam as questões inerentes à própria educação pública como um todo. Somam-se a isso aspectos específicos pertinentes a essa modalidade, cuja história é marcada por avanços, retrocessos, muitas lutas, reivindicações e, sobretudo, organização popular.

Hoje em dia, a EJA é proclamada legalmente como um direito, através da Constituição de 1988. A LDB 9394/96, embora verse muito pouco sobre o tema, deixando de fora discussões importantes sobre as condições de acesso e permanência na escola por parte dos jovens e adultos (HADDAD, 2011), traz o termo **modalidade** para designá-la, termo este que é melhor aprofundado no Parecer CNE/CBE 11/2000. Sendo uma modalidade, pressupõe-se que ela se organizará através de metodologias e currículos próprios que sirvam às especificidades construídas pelas histórias de vida de seus sujeitos. As metodologias, materiais e organização estão (e se não estão, deveriam estar) a serviço daqueles que tiveram negado o direito à educação - acesso, permanência e no caso dos jovens migrados para a modalidade, conclusão - na faixa etária legalmente indicada.

Além da Constituição e da LDB, o arcabouço legal em nível nacional da EJA, ainda conta com dois outros importantes documentos que se constituem como referências para a sua organização e diretriz: o Parecer CNE/CBE 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e determina as suas funções (reparadora, equalizadora e qualificadora), afastando-a cada vez mais da ideia do ensino supletivo, entendendo-a no campo do direito e respeitando o saber do educando, inclusive para critérios de enturmação e certificação; e o Parecer 06/2010, que trata das Diretrizes Operacionais e institui a idade mínima para o ingresso e certificação nos exames, a carga horária e normatiza a modalidade por meio da Educação a Distância.

Apesar dos avanços legais, nem sempre a modalidade é tratada como tal. Ainda que seja enunciada legalmente dessa forma, a EJA ainda luta para delimitar seus espaços, fazeres e ser reconhecida como um direito, e não como uma concessão, dádiva ou favor. Assim, o que a realidade denuncia é a oferta dessa modalidade em poucas unidades escolares, com total falta de estrutura, funcionando apenas no horário noturno, sem espaços de formação dos profissionais que nela atuam, com organizações curriculares que não levam em conta os seus sujeitos e suas especificidades, sem material pedagógico adequado, com ausência de chamada pública para si e sem espaços de discussão e possibilidades de criação por parte dos profissionais que nela atuam.

O PEJA, em muitos aspectos, está na contramão da realidade acima apresentada. Isto porque é um Programa consolidado, com um histórico que valoriza a formação continuada do professor, dentro de sua carga horária de trabalho, em Centros de Estudos. Além disso, está presente em todo o município e atende um número significativo de jovens e adultos em mais de uma centena de escolas que a oferecem, com estrutura e funcionamento organizados respeitando as especificidades e necessidades dos jovens e adultos. Por estes motivos, cumpre ressaltar aqui a importância do PEJA como uma referência na EJA e, portanto, um campo importante para discutirmos a “migração perversa”.

O mesmo município que demonstra avanços significativos na organização da EJA, impondo-se como uma referência para muitas outras redes na consolidação da modalidade, utiliza documentos legais e práticas excludentes para a descaracterização da Educação de Jovens e Adultos em seu próprio Programa, ao utilizá-lo como um instrumento de correção do fluxo escolar.

No município do Rio de Janeiro, temos o acirramento da visão meritocrática de educação a partir do ano de 2010, com a instituição de medidas que influenciaram na juvenilização no PEJA, como explicitado no Capítulo 3. As resoluções de matrícula - documentos que orientam a enturmação dos alunos da rede para o ano letivo seguinte - a partir de então avançam como consolidação legal das transferências dos jovens com distorção idade/série. É a instituição legal da migração perversa.

Para além do trabalho realizado na escola com os jovens, investigar a migração compulsória para a EJA, neste estudo de caso, significou denunciar a expulsão de alunos na idade escolar obrigatória e gratuita, ou seja, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, conforme o Inciso I da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009. A EJA acolhe (querendo ou não) esses jovens, mas eles não precisariam estar nela.

A evidente ampliação do acesso ao Ensino Fundamental não se traduziu em “sucesso escolar”. A permanência na escola por um período maior de tempo vem se caracterizando por abandonos e retornos, reprovações sistemáticas, desembocando na distorção idade/série e na idade “bilhete de partida” para a saída da “escola regular” (a migração perversa para a EJA), quando o jovem completa 15 ou 16 anos.

Os alunos pesquisados percorrem um “modo precário de escolarização” (PEREGRINO, 2010) - ou seja, acumulam anos de escolarização muito acima do número de anos de escolaridade cursados, com episódios de abandono e retorno à escolaridade, ingresso em projetos, repetências sucessivas etc. -, modo este que desemboca em uma distorção idade/série, com a média de quatro anos, quando migrados para a EJA. São alunos que permaneceram na escola sendo retidos, sendo transferidos de escolas, até a idade de 15 e 16 anos. E pior: mesmo tendo acesso e permanência garantidos, não lhes foi garantida a aprendizagem.

Voltando a pergunta que orienta esta pesquisa, ou seja, se havia escolha para os jovens migrados e quem fazia essa escolha, podemos fazer algumas afirmações. A partir das entrevistas com alunos, professores, equipe diretiva-pedagógica, análise da documentação estudantil dos alunos, análise das portarias de matrícula e dados de matrícula, considero que sim, há uma escolha e que essa escolha é tomada à revelia dos alunos envolvidos e de suas famílias. É a escolha que implica na expulsão de alunos que apresentam distorção idade-série das escolas “regulares”.

Por parte dos alunos não há escolha alguma, não há sequer alternativas. Uma das falas mais marcantes em relação a essa falta de escolha, que veio da aluna Sofia, diz do medo que sua família tinha que ela estudasse à noite, já que nenhuma das escolas diurnas que procurou a aceitou, por ela “já ter 16 anos”. Importante salientar que na Prefeitura do Rio de Janeiro há escolas que funcionam com o PEJA no horário diurno - inclusive uma das duas escolas exclusivas de EJA do município está localizada na mesma Coordenadoria Regional de Educação do CIEP Emília Ferreiro -, mas não houve diálogo, não sendo apresentadas quaisquer opções para a aluna. Tal situação leva a um outro dado importante, ressaltado pelas professoras da equipe diretiva-pedagógica: a total falta de diálogo entre as escolas que oferecem o PEJA e aquelas que transferem seus alunos para elas. Por desconhecimento ou desinteresse, a entrada em uma escola do PEJA diurno, por exemplo, não foi dada como alternativa aos alunos da turma pesquisada. Para eles, estar no PEJA é, tão somente, estudar à noite.

Os alunos entrevistados relataram perceber mudanças em relação à escola regular e a EJA, diferenças na metodologia, na composição das turmas, na relação com os professores, etc. Mudanças positivas que são importantes para os jovens e seu acolhimento na modalidade. No entanto, não podemos perder de vista um dado alarmante: metade dos migrados evadiu da EJA. A migração para eles foi sinônimo de expulsão, não só da escola “regular”, mas do Ensino Fundamental. São alunos de quem a escola abriu mão. Descartou.

Acreditando na força que o PEJA tem, com uma história construída ao longo de mais de 30 anos, que proporcionou, em sua existência, o acesso ao direito negado da escolaridade fundamental a tantos alunos, entendo que a rede municipal do Rio, como um todo, e o Programa, em especial, precisa aprofundar a discussão da modalidade como tal. Pela estrutura que dispõe, já descrita aqui, entendo que é possível iniciar um debate franco sobre a escolarização dos jovens populares na rede e que esse debate precisa começar pelo PEJA. A construção do diálogo sobre esse processo de migração pode ajudar a construir em nossas escolas uma EJA onde a presença dos jovens seja parte integrante de uma forma própria de pensar a modalidade, o currículo, as práticas e as tensões próprias de uma escolaridade irregular. E não como mais uma extensão da escola “regular”, como mais um projeto para a correção do fluxo escolar.

Para isso, é importante, também, que os professores atuantes no PEJA estejam melhor instrumentalizados para esse diálogo, pois efetivamente não estão, tendo em vista a ausência, citada pelos professores nas entrevistas, tanto de formação inicial como educadores específicos dessa modalidade quanto da escassez de propostas de formação que versem sobre as questões históricas, sociais e legais da EJA, em geral, e da juvenilização, em específico. Assim, é necessário que o tema em questão entre na pauta da formação dos profissionais do PEJA, em especial dos Professores Orientadores, responsáveis pela organização e dinamização dos Centros de Estudos nas escolas e do fluxo escolar de cada aluno do Programa.

Outro instrumento importante que pode estar sendo subutilizado é o Projeto Político Pedagógico, entendido como a identidade da Unidade Escolar que o construiu. Nele deve constar a visão de mundo, de cidadania, de sociedade que se acredita, que se almeja construir, e, principalmente, que papel a escola tem nesta construção. A tarefa é pedagógica, mas, sobretudo, política, pois não há neutralidade na ação pedagógica, na escolha do currículo, nas relações que se estabelecem. Toda escolha é fundamentada em uma ideologia, que, mesmo não explícita, permeia e baseia todo o fazer escolar. Fazê-la vir à tona, a partir do confronto, do diálogo e da mediação intensos e francos, é tarefa que a escola precisa assumir, a fim de cumprir com a necessária tarefa de definir o seu papel. Além disso, dialogar sobre as concepções de educação e os sujeitos da EJA, pensando em um currículo que seja planejado para e com esses sujeitos, também fortalece, em cada Unidade Escolar, a EJA como modalidade.

No entanto, o debate não pode ficar apenas entre os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, como a equipe diretiva-pedagógica apontou nas entrevistas. Há a necessidade de debater a EJA com as outras escolas. A utilização da possibilidade legal para a migração perversa não pode ser utilizada sem que o aluno seja levado em consideração. Será necessário exigir, portanto, que o processo de migração deixe de ser compulsório, que os alunos não descubram ao final do ano letivo, como relatado pelos próprios, que já não pertencem mais a sua unidade escolar, tendo que mudar de escola, de turno, de modalidade, querendo ou não. Para mudar essa realidade é preciso fazer valer, com muita força, o documento que orienta o perfil do professor atuante no PEJA, quando diz que esse profissional deve ser comprometido com as classes populares.

Também é imprescindível que haja, o quanto antes, o estabelecimento de critérios para a migração, não para que a EJA deixe de ser uma possibilidade de escolaridade para esse jovem, mas para que seja possível, minimamente, assegurar que esse aluno, de fato, complete a escolaridade fundamental e que a EJA não seja apenas a porta de saída da escola. Que seja possível, a partir de uma análise cuidadosa e criteriosa de sua trajetória, estabelecer a melhor forma para que esse aluno possa superar os obstáculos impostos e seguir sua escolaridade, e que, caso seja necessária a entrada na EJA, que esta se realize com um sério acompanhamento pedagógico. Vale ressaltar que considero acertada a decisão da instituição da idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA, considerando os argumentos já expostos no Capítulo 2 relacionados ao “não lugar” das juventudes na efetivação do direito à educação e nas políticas públicas que poderiam garantir esse direito. No entanto, reafirmo que essa entrada na EJA não pode ser encarada como a única possibilidade de escolaridade desse jovem. Por este caminho, torna-se imprescindível que o conhecimento sobre a modalidade e sua escolha sejam levados em conta, como ainda a construção de um projeto pedagógico que inclua suas especificidades.

Tendo como base a discussão exposta no Parecer 06/2010 (aí incluídas as determinações instituídas em relação ao atendimento educacional dos jovens e 15 a 17 anos e as considerações sobre a juvenilização da EJA e migração perversa), analiso que ele pode vir a ser um instrumento importante para que a discussão sobre a juvenilização da EJA seja colocada na pauta de debates sobre a modalidade, por trazer à tona outras possibilidades para seu público. Apesar de hoje se configurar como um forte instrumento legal de consolidação de práticas de juvenilização, pode ser usado como base de discussão sobre as juventudes em outros termos, bem como orientar determinações legais que instituem outras possibilidades de escolarização para esses jovens.

A migração perversa, que leva em conta apenas a questão da idade regulamentar, esconde uma discussão sobre os jovens populares e os sentidos da escola e aponta para a falta de discussão das questões que levaram à distorção idade/série, da própria presença dos jovens populares nas escolas “regulares” e da EJA como uma modalidade. Encobre a discussão necessária sobre como é dada a expansão da educação básica, em que a

universalização do acesso não significa a universalização da qualidade, criando o que Rummert, Algebaile e Ventura conceituam como dualidade de um novo tipo:

Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. É a esse novo formato de destituição de direitos no âmbito educativo que denominamos de dualidade educacional de novo tipo. (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p. 724).

Os jovens ingressantes na EJA, a partir dessa migração, são aqueles que a escola tida como “regular” não quer mais. São jovens que se sentem postos de lado “por causa da idade”, jovens que tiveram acesso e permanência garantidos, mas que não concluíram o Ensino Fundamental. A exclusão que anteriormente atingia os alunos pela falta de acesso, hoje vem de uma outra forma. São os mesmos excluídos, com uma nova roupagem. Deste modo, assim como Freire na epígrafe citada, recuso-me a chamar de evasão o que ocorre com os jovens na EJA. É exclusão. Exclusão provocada, em seu último golpe, pela migração perversa.

No entanto, uma vez na EJA, os jovens, cada vez mais jovens, não podem sofrer uma nova exclusão. É necessário criar estratégias para que se evite a sua saída da escola, por meio do respeito às suas trajetórias de vida, que devem ser também respeitadas na elaboração dos currículos, nas práticas e metodologias construídas. Assim, evitando aquilo que o próprio Parecer 06/2010 já anunciava: o “não-lugar” destinado aos jovens das camadas mais empobrecidas, os quais, uma vez fora da escola “regular” e não acolhidos na EJA, estariam fora da escola.

Finalizando, considero que a EJA tem hoje dois grandes desafios: acolher os jovens de origem popular, excluídos por um sistema cruel que não se repensa, e encabeçar uma discussão séria e abrangente acerca da exclusão perversa, meritocrática, tão presente na escola sequencial. Consolidar-se, portanto, como uma modalidade, ao repensar a própria escola e seus sujeitos. Impedindo, desta forma, a sua utilização como uma educação menor, de segunda classe, em que todas as questões não resolvidas na “escola regular” vão parar. Evitar, assim, o que tão bem nomeou o professor Roger: um “Despeja na EJA”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. O que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude *In: Ser joven em Sudamérica – Diálogos para La construcción de La democracia regional*. Ibase, Polis, CIDPA, Valparaíso, 2008. Disponível em: <<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/Ser-joven-en-sudame%CC%81rica.pdf>> Acesso em: 11 de junho de 2016.

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

ALBUQUERQUE. Eliana Correia de, [et al]. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In: LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE. Eliana Correia de e MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar Letrando na EJA – Fundamentos teóricos e propostas práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens *In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (org) - Educação de jovens e adultos - RJ - DP&A – 2004*.

_____. Os sujeitos educandos da EJA. *In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>> Acesso em: 04 setembro de 2006.

_____. **Diversidade dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Disponível em <https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/1549403/Apresentacao_Eliane_Ribeiro_Diversidade_dos_Sujeitos_na_Educacao_de_Jovens_e_Adultos.pdf> Acesso em: 28 de junho de 2016.

ANDRADE, Eliane Ribeiro e NETO, Miguel Farah. **Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação**. *In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. MEC, UNESCO, RAAB. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Vozes, 2005.

_____. Formar educadores e educandos de jovens e adultos. *In SOARES, Leôncio (org.) Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *In: REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007. Disponível em http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 01 de maio de 2017.

_____. **Currículo, Território em disputa**. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Paulo Freire** – Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOMENY, Helena. Salvar pela Escola – Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas** (on line), nº 55, 2007, pp.41-67. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292007000300004 Acesso em: 13 de abril 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996

_____. **Lei Federal nº 8.069**, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Federal nº 12.852**, 5 de agosto de 2013.

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

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: RAAB, 2000.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à Educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educação e Sociedade – Revista de Ciências da Educação*, Campinas,

vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> Acesso em 05 de maio de 2017.

DI PIERRO, Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005> Acesso em: 03 de maio de 2016.

Educação de jovens e adultos no século XXI: do compromisso com a educação permanente à emergência da educação reparadora. 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos. SME/PEJA – Faculdade de Educação da UFF, 1º semestre 2004.

Ensino superior e educação fundamental: teoria e prática da EJA – uma via de mão dupla. Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos, realizado em convênio entre a PUC-Rio e a SME/RJ. Relatório final, dez. 2002.

_____. *Idem, ibidem*, dez. 2004.

FARIA, Lia. **Ciep: A utopia possível.** São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. (org) **Educação de Jovens e Adultos Políticas e Práticas Educativas.** Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

_____. (org). **Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____; RUMMERT, Sonia Maria e DE VARGAS, Sonia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

_____. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF; 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf> Acesso em 01 de abril de 2017.

_____ e BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).** 2006. Acesso em 11 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>

_____; FREITAS, Marinaide. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 18 abr. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>

_____ e MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In _____ (orgs). **Educação popular e educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava? In **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 75-94, jul./dez. 2013. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2397/2357> Acesso em 25 de abril de 2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 14ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____**Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____**A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo e da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES DA COSTA, Izabel Cristina. O Caleidoscópio Político do “Novo Trabalhismo”: Os Socialistas do Centro de Mobilização Trabalhista. **Revista Contemporânea – Dossiê Contemporaneidade**. Ano , nº 1, 2011. Disponível em http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/13.Izabel_Costa_0.pdf Acesso em: 17 de abril de 2017

_____. A hora da travessia: reinventando o brizolismo e o trabalhismo. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 121-145, set. 2012. ISSN 1984-9222. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2012v4n7p121>>. Acesso em: 17 abr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2012v4n7p121>.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Ira (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. Aceso em: 18 de julho de 2015. Disponível em:

<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais>

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. In: Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr.

2000. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/963> Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol 27, n. 94, jan./abr. 2006. Acesso em 6 de março de 2015. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** de 9 de junho de 2000. Acesso em 08 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/Parecer_11_2000.pdf

_____. **Parecer CNE/CEB nº 006/2010** de 7 de abril de 2010. Acesso em 07 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content

MELLO, Marco. **Culturas e Identidades Juvenis: Na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Acesso em 26 de setembro de 2014. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA Inês Barbosa (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP e Alli, 2009.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Isabel Maria Mendes de e EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens – Novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Máscaras jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**. V.13 n.37 jan/abr. 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado, UFF, 2005. Acesso em 2 de junho de 2015. Disponível em http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

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

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Eliane. **Juventude e Políticas de Educação de Jovens e Adultos: Direitos e Desafios.** 2014, disponível em http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Ribeiro,%20Eliane_0.pdf> Acesso em: 11 de junho de 2016

RIO DE JANEIRO. **Parecer n.03 de 07 de abril de 1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II.** Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Parecer n.06 de 25 de janeiro de 2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Diário Oficial Eletrônico.** Imprensa Oficial. Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009. Acesso em 02 de maio de 2016. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=685&page=1

_____. **Resolução SME nº 1074. Regimento Escolar Básico da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2010.

_____. Portaria E/SUBE/CED nº 06 de 22 de outubro de 2010. Acesso em 02 de maio de 2016. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001155&page=11&search=eja

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. “O novo” que reitera antiga destituição de direitos. *In: Formação de Adultos: políticas e práticas.* Lisboa: Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. *Sísifo.* Revista de Ciências da Educação, n 2, 2007.

RUMMERT, Sônia Maria, ALGEBAILLE, Eveline e VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 15 de junho de 2017.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. *In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.* Brasília: Liber / Rio de Janeiro: Eduff, 2011.

ANEXO

Roteiro para a entrevista semiestruturada

A entrevista será gravada e transcrita para melhor analisar as respostas emitidas. Informações pessoais que possam identificar os sujeitos não serão expostas na análise dos dados, os nomes serão trocados por nomes fictícios.

Professor (a):

- Dados de identificação:
 - Nome (o mesmo não será utilizado na dissertação, serão utilizados nomes fictícios);
 - Idade;
 - Gênero;
- Questões profissionais:
 - Trajetória de formação e trajetória profissional;
 - Experiência na EJA e em especial na escola pesquisada;
- Jovens na EJA:
 - Como é a presença de jovens nas turmas de EJA?
 - Há um número expressivo?
 - Como é a interação com a turma?
 - Há conflitos entre colegas?
 - Se há conflitos, há estratégias para solucioná-los? Quais?
 - Quais são os motivos relatados por esses jovens para ingressarem na EJA?
 - Como você vê as motivações destes alunos?
 - O termo “juvenilização da EJA” é familiar?

Equipe diretiva-pedagógica:

- Dados de identificação:
 - Nome (o mesmo não será utilizado na dissertação, serão utilizados nomes fictícios);
 - Idade;
 - Gênero;
- Questões profissionais:
 - Trajetória de formação e trajetória profissional;

- Experiência na EJA e em especial na escola pesquisada;
- Jovens na EJA:
 - Como é a presença de jovens na EJA desta Unidade Escolar?
 - Há um número expressivo?
 - Há conflitos entre colegas?
 - Se há conflitos, há estratégias para solucioná-los? Quais?
 - Quais são os motivos relatados por esses jovens para ingressarem na EJA? E pelos responsáveis dos mesmos?
 - Como você vê as motivações destes alunos?
 - O termo “juvenilização da EJA” é familiar? Ao que te remete?
 - Esse tema, “Jovens na EJA” é trabalhado com o grupo de professores? Se sim, de que forma?

Alunos:

- Dados de identificação:
 - Nome (o mesmo não será utilizado na dissertação, serão utilizados nomes fictícios);
 - Idade;
 - Gênero;
- Questões estudantis:
 - Conte um pouco da sua vida escolar, as escolas que já estudou;
 - Experiência na EJA e em especial na escola pesquisada;
 - Por que você veio estudar na EJA?
 - Em qual escola estudava antes?
 - Como era a escola?
 - Esta escola é diferente ou igual a que você estudava antes? Igual em que? Diferente em que?
- Jovens na EJA:
 - Como é sua rotina diária, o que você faz antes de estar na escola?
 - Há muitos colegas da sua idade estudando com você?
 - Como é a sua interação com a turma?
 - Há conflitos entre colegas?
 - Se há conflitos, como a escola tenta solucioná-lo?

