

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARRIETE DE SOUSA CANTALEJO

JOVENS NO LIMBO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA EJA DIURNO NO
MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

RIO DE JANEIRO
2019

MARRIETE DE SOUSA CANTALEJO

JOVENS NO LIMBO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA EJA DIURNO NO
MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

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

Orientador (a): Prof (a) Dr^a Mônica Dias
Peregrino Ferreira

RIO DE JANEIRO
2019

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparativo entre crianças e adolescentes fora da escola.....	34
---	----

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. População de 15/17 anos de idade fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar per capita.....	34
Quadro 2. Divisão das pesquisas de acordo com a palavra chave e os bancos.....	47
Quadro 3. Comparativo entre os perfis- sujeito da EJA em 1998 e sujeito da EJA em 2012	76
Quadro 4. Relação das Escolas municipais que possuem EJA noturno e diurno.....	78
Quadro 5. Organização das turmas por turno.....	84
Quadro 6. Município de Duque de Caxias – 5º ano.....	88
Quadro 7. Escola Municipal X - 5º ano.....	88
Quadro 8. Município de Duque de Caxias – 9º ano.....	88
Quadro 10. Aprendizagem de acordo com os dados de 2015 ou nível de proficiência.....	91
Quadro 11. Taxas de aprovação segundo segmento- Município Duque de Caxias	93
Quadro 12. Taxas de aprovação segundo segmento- Escola Municipal X.....	93
Quadro 13. Taxas de aprovação primeiro segmento- Município de Duque de Caxias.....	93
Quadro 14. Taxas de aprovação primeiro segmento- Escola Municipal X.....	94
Quadro 15. Moradia.....	96
Quadro 16. Alunos da turma 704 por Moradia.....	97
Quadro 17. Alunos da turma 903 por Moradia.....	98
Quadro 18. Divisão por sexo.....	99
Quadro 19. Divisão por sexo da turma 704.....	99
Quadro 20. Divisão por sexo da turma 903.....	99
Quadro 21. Profissão da Mãe.....	101
Quadro 22. Profissão do Pai.....	101
Quadro 23. Ofício que os alunos exerceram no ano de 2018.....	102

Quadro 24. Ofício dos alunos da 704.....	102
Quadro 25. Ofício dos alunos da 903.....	103
Quadro 26. Cor por auto declaração.....	103
Quadro 27. Cor turma 704.....	104
Quadro 28. Cor turma- 903.....	104
Quadro 29. Cor e Sexo.....	104
Quadro 30. Cor e Sexo – 704.....	105
Quadro 31. Cor e Sexo- 903.....	105
Quadro 32. Distância x Gênero x Cor.....	105
Quadro 33. Distância x Gênero x Cor – 704.....	106
Quadro 34. Distância X Gênero X Cor – 903.....	106
Quadro 35. Idade.....	107
Quadro 36. Idade- turma 704.....	108
Quadro 37. Idade- turma 903.....	108
Quadro 38. Sexo x Idade x Cor.....	109
Quadro 39. - Sexo, Idade e Cor – 704.....	109
Quadro 40. Tabela Sexo, Idade e Cor- 903.....	110
Quadro 41. Cor X Bolsa Família X Sexo.....	111
Quadro 42. Cor X Bolsa Família X Sexo – 704.....	112
Quadro 43. Cor X Bolsa Família X Sexo – 903.....	112
Quadro 44. Cor X Abandono X Distância.....	114
Quadro 45. Cor X Abandono X Distância- 704.....	115
Quadro 46. Cor X Abandono X Distância- 903.....	115
Quadro 47. Abandono x Bolsa Família x Sexo.....	116
Quadro 48. Abandono X Bolsa Família X Sexo- 704.....	116
Quadro 49. Abandono X Bolsa Família X Sexo- 903.....	117
Quadro 50. Trajetórias individuais.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Divisão de artigos e pesquisas realizadas por ano.....	49
Gráfico 2. As categorias da palavra juvenilização e seu quantitativo.....	49
Gráfico 3. Históricos em 2018.....	127
Gráfico 4. Admissão em 2018.....	128
Gráfico 5. Trajetória na escola X desde o primeiro segmento.....	129

Gráfico 6. Quantidade de repetências por aluno.....	130
Gráfico 7. Número de Repetências por ano de escolaridade.....	131
Gráfico 8. Total de evasões por aluno.....	132
Gráfico 9. Comparativo entre evasões e reprovações.....	133
Gráfico 10. Quantitativo de evasões por segmento.....	133
Gráfico 11. Quantitativo de alunos que evadiram e repetiram durante sua trajetória.....	134
Gráfico 12. Idade de ingresso escolar por aluno.....	134

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CEJA- Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNAC- Programa Nacional de Alfabetização

CF- Constituição Federal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF- Fundo de Valorização do Ensino Fundamental

FUNDEB- Fundo de Valorização da Educação Básica

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

CEB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

EF- Ensino Fundamental;

EM- Ensino Médio

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SCIELO- Scientific Electronic Library Online

CONFITEA- Conferência Internacional de Jovens e Adultos

EAJA- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EDA- Educação de Jovens e Adultos

CEJA- Colégio de Educação de Jovens e Adultos

EC- Emenda Constitucional

PIB- Produto Interno Bruto

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ICMS- Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

CIDE - Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro

ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

REDUC- Refinaria de Duque de Caxias

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

PME- Plano Municipal de Educação

SME- Secretaria Municipal de Educação

SSE- Subsecretaria de Ensino

DEB- Departamento de Educação Básica

CPFPPF- Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire

CEF- Coordenadoria do Ensino Fundamental

SSEI- Subsecretaria de Infraestrutura

DESAE- Departamento Estratégico ao Ambiente Escolar

CGO- Coordenadoria de Gestão Operacional

CAESC- Coordenadoria de Alimentação Escolar

COTRAN- Coordenadoria de Transporte

SSAGP- Subsecretaria de Gestão e Administração de Pessoal

NACE- Núcleo de Apoio aos Conselhos Escolares

SSIEPE- Subsecretaria de Educação em Infraestrutura, Programas e Projetos Educacionais

DPE- Departamento de Projetos Educacionais

CAE- Coordenadoria de Assistência ao Educando

DAE- Divisão de Assuntos Especiais

DIPE- Divisão de Projetos Especiais

CDT- Coordenadoria de Desenvolvimento e Tecnologia

CIEP- Centros Integrados de Educação Pública

CEE- Conselho Estadual de Educação

DO- Diário Oficial

PPP- Projeto Político Pedagógico

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DESMISTIFICANDO A EJA.....	24
1.1. A EJA Contemporânea.....	24
1.1.1 A EJA e a Constituição de 1988	24
1.1.2 A EJA e sua invisibilidade no Governo Collor/Itamar	25
1.1.3 A EJA, legislações e investimentos no Governo FHC.....	26
1.1.4 A EJA e o Governo Lula.....	28
1.2 Os marcos legais da EJA com foco na idade mínima de acesso (CEB nº 11/2000, CEB nº 29/2006, CEB nº 23/2008 e Resolução nº 03/2010)	31
1.2.1 Fundamentos legais das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, seus debates e contribuições.....	32
1.2.1.1 Contexto legal: A Emenda Constitucional 59 de 2009	32
1.2.1.2 Existe faixa-etária ideal para estudos?	35
1.2.1.3 Parecer CEB nº 11/2000- os pareceres e a idade mínima de acesso a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000, Parecer CEB nº29/2006, Parecer CEB nº23/2008, Resolução nº3/2010)	37
1.2.1.3.1 Reflexões acerca das Diretrizes Curriculares (Parecer CEB nº 11/2000)	37
1.2.1.3.2 Pareceres 29/2006 e 23/2008	41
1.2.1.3.3 Análise das Diretrizes Operacionais - RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010- com foco na idade mínima para o acesso a EJA	43
2. JUVENILIZAÇÃO E POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO- DESDOBRAMENTOS QUE REFLETEM NA EJA	46
2.1 Juvenilização e suas categorias.....	46
2.1.1 Juvenilização como característica da expansão da Educação de Jovens e Adulto	50
2.1.2 Juvenilização gerada pela evasão e repetência, traços de exclusão do ensino regular	50
2.1.3 Juvenilização como consequência da inserção no mundo do trabalho	56
2.1.4 Juvenilização essencial para a nova EJA	58
2.1.5 Algumas considerações	58
2.2 A expansão do ensino	60
2.2.1 5692/71 e suas propostas de ampliação	61
2.2.2 LDB 9394/96 e suas perspectivas	63

2.3 Políticas de correção de fluxo	65
2.3.1 As políticas e a EJA	66
3. CAXIAS- HISTÓRIA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO.....	68
3.1 Análise geral do município	68
3.2 Seus distritos e sua gente	70
3.2.1. Caracterização inicial	70
3.2.2. Outras questões distritais	71
3.3. A importância econômica de Duque de Caxias	72
3.4. A Educação Caxiense.....	74
3.5. Estrutura Municipal de Educação	74
3.6. EJA Caxiense	75
3.7. As Escolas municipais com a modalidade	78
3.7.1 Como funcionam as autorizações para a abertura dessas turmas e quais os critérios?.....	80
4. EJA DIURNO- QUEM SÃO SEUS ATORES?	83
4.1. Entendendo a nossa escola de campo	83
4.1.1. A caracterização da EJA diurno na E.M. segundo as entrevistas e dados	86
4.1.1.1. Análise dos IDEBS	88
4.1.1.2. Critérios para o encaminhamento dos alunos a EJA diurno e a escolha dos professores para a modalidade	89
4.1.1.3. Os índices de aprendizagem na escola X	91
4.2. Construindo o perfil do campo.....	95
4.2.1. Moradia	95
4.2.2. Sexo.....	98
4.2.3. Trabalho	99
4.2.4. Cor	103
4.2.5. Idade.....	107
4.2.6. Bolsa Família.....	110
4.2.7. Abandono.....	113
4.2.8. Perfil geral.....	117
4.2.9. Perfil da 704.....	121
4.2.10. Perfil da 903.....	124
4.3. Trajetórias dos alunos da EJA diurno.....	127
4.3.1 Diagnose inicial.....	127

4.3.1.1. Repetências.....	129
4.3.1.2. Evasões.....	131
4.3.1.3. Idade de Ingresso na escola.....	134
4.3.2. Trajetórias gerais.....	135
4.3.3. Trajetória por aluno.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	152
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	152
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
APÊNDICE C –ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	156
APÊNDICE D – TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS.....	158

*A todos que resistem e lutam
bravamente por um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as energias do bem que me guiam e me fortalecem, não me permitindo esmorecer diante das mais diversas situações encontradas no caminho.

Minha orientadora Mônica Dias Peregrino Ferreira, que em todos os momentos nunca deixou de acreditar em mim e nessa pesquisa, por suas diversas contribuições teóricas e compartilhamento de suas vivências, por sua sabedoria, alegria e amizade mesmo nos momentos mais difíceis, pelo seu apoio, paciência e confiança dispensadas ao longo de todo o desenvolvimento desse estudo.

Aos professores Eliane Ribeiro, Diógenes Pinheiro, Elionaldo Julião e Regina Novaes pelas contribuições primordiais na qualificação e ao longo de todo o meu processo no curso de mestrado, que me possibilitaram abrir horizontes e ir atrás do novo.

A minha mãe Maria José de Sousa Cantalejo que sempre me apoiou em todos os momentos, fortalecendo meus caminhos durante toda a vida e sempre acreditando que eu era capaz de conseguir meus objetivos.

Ao Bruno de Sousa, meu companheiro de vida, que compartilhou com tanto carinho e apoio cada etapa vivida nesse processo, além de todo o suporte dado.

A meu irmão Manoel Henrique de Sousa Cantalejo e a minha cunhada Viviam Oliveira da Silva Cantalejo que me estimulam nas diversas caminhadas estudantis a que me proponho, sempre me apoiando e vivendo cada momento desse processo em conjunto.

A meu pai Manoel Cantalejo Sanches que mesmo não possuindo mais sua presença física aqui me deixou vários ensinamentos que irão perdurar por toda a vida. Ao Carlos Conceição que sempre me apoiou me ensinando sempre a ter sabedoria para prosseguir.

Ao Vinícius da Silva, amigo e irmão que me incentiva em qualquer situação.

A minhas amigas Krisna Rezende, Vanessa Soares, Natália Ramos e Maria Aparecida por me estimularem e torcerem sempre por ventos bons em minha vida.

A todos os professores do programa PPGEdu por cada contribuição teórica e pelo suporte acadêmico que me foi passado com tanta maestria.

As minhas amigas Clau Marques e Claryssa que compartilharam as angústias e alegrias de ser mestranda e principalmente agradeço pela amizade e a irmandade nesse processo.

Aos ouvidos atentos e companheiros de Juliana, Kelly, Derick, Marcelo, Fernanda, Rose e Shirley que me auxiliaram com contribuições primordiais a essa pesquisa, e a todo o grupo de pesquisa JETT.

A Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu, a meus amigos professores que se mostraram muito solícitos durante o processo.

A Escola Municipal Rotariano, e a meu amigo Rodrigo pelo carinho e irmandade de sempre.

Em especial gostaria de agradecer a Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias que permitiu e incentivou o prosseguimento da pesquisa, principalmente a equipe da CEJA que se disponibilizou com muito carinho em todos os momentos que eu precisei, com documentações e contribuições que foram essenciais a esse estudo.

A Escola Municipal de Duque de Caxias que foi utilizada como campo de pesquisa, pelo desprendimento em compartilhar suas experiências e vivências e pelo tratamento carinhoso que me foi dado.

*“Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado,
mas, consciente do inacabamento,
sei que posso ir além dele.”*

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem por intento entender, explorar e refletir acerca do surgimento de novas margens que são oriundas do crescimento da expansão escolar no país, através da construção de perfis e trajetórias dos sujeitos pertencentes a EJA diurna caxiense. A questão central que percorre toda a análise, visa desvendar quem é esse sujeito que está localizado nesse espaço, inferindo se a EJA está sendo tratada como instrumento de uma política de correção de fluxo ou modalidade.

Durante a investigação a Escola Municipal X é utilizada como observatório ativo, entendendo as relações estabelecidas entre os perfis dos indivíduos e as trajetórias escolares gerais e individuais ao longo da vida. Desenvolvendo ao longo da análise a relação da EJA diurna com elementos como: evasão, repetência, acesso ao sistema de ensino e juvenilização. Compreendendo que nem sempre o acesso está atrelado a qualidade (Peregrino).

Os resultados alcançados indicam que a nova margem construída se estabelece de jovens pretos e pardos, pertencentes as classes populares, situados em sua maioria entre 15- 17 anos que são excluídos ao longo do processo escolar de ensino- aprendizagem por diversas variáveis. Diante disso, a escola passa a criar os sujeitos aceitáveis no seu espaço regular e os que irão compor a parte subordinada de seu sistema.

PALAVRAS CHAVE: EJA diurno, Trajetória e Juvenilização.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand, explore and reflect on the emergence of new margins that come from the growth of school expansion in the country, through the construction of profiles and trajectories of subjects belonging to daytime CAJA EJA. The central question that runs throughout the analysis, aims to unravel who is this subject that is located in this space, inferring if the EJA is being treated as an instrument of a flow correction or modality policy.

During the investigation Municipal School X is used as an active observatory, understanding the relationships established between the profiles of individuals and the general and individual school trajectories throughout life. Developing throughout the analysis the relationship of daytime EJA with elements such as dropout, repetition, access to the education system and youth. Understanding that access is not always linked to quality (Pilgrim).

The results achieved indicate that the new built margin is made up of young black and brown people, belonging to the popular classes, mostly between 15-17 years old, who are excluded throughout the teaching-learning process by several variables. Faced with this, the school starts to create the acceptable subjects in its regular space and those that will compose the subordinate part of its system.

KEY WORDS: EJA daytime, trajectory and “Juvenilização”

INTRODUÇÃO

Com o intuito de se efetivar um entendimento acerca da movimentação educacional dos dias atuais, faz-se extremamente necessária uma análise, para não se perder de vista os detalhes essenciais do desenvolvimento da educação ao longo dos anos, que reflita a realidade vivenciada hoje. É perceptível através de uma breve observação que a identidade da educação de jovens e adultos vem sendo modificada no decorrer dos anos.

Depreende-se que, a educação brasileira, principalmente voltada para o público adulto e jovem, já sofreu grandes descasos, como, por exemplo, podem ser citadas as limitações sofridas por esse grupo ao longo da história. Por muito tempo, perduraram ações imediatistas com o intento de combater o analfabetismo, transformando essa parte da população em economicamente produtiva.

Além disso, diversos efeitos foram e são gerados por meio da vivência da negação do direito à educação fundamental completa ou a exclusão precoce do indivíduo dentro e fora das unidades escolares, sendo vivenciadas em sua maioria experiências de uma educação tardia na EJA (Educação de Jovens e Adultos) principalmente pelo público das camadas populares. É válido citar Haddad (2000), que apesar do tempo decorrido desde sua publicação e das aquisições importantes no cenário educacional dos últimos anos, pode nos servir como parâmetro de análise.

Haddad (2000) explicita que:

[...] vários são os motivos que levam a essa situação, todos já bastante conhecidos: além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, unidos ao tema das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isso, produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece na escola e excluimos dela um contingente significativo de pessoas sem completar sua escolaridade. (p.366)

Sendo assim, foi embutido na EJA o papel de reintegrar cidadãos que estão à margem escolar e social devido a diversos fatores que sentenciaram a sua exclusão. Para tal, torna-se inevitável olhar não somente para aqueles que já estão fora do processo educacional, mas também para os que ainda estão dentro, porém “excluídos”. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. (p.126)

Assim, vem acontecendo ao longo dos anos uma mutação do perfil dos sujeitos da EJA, tendo hoje em sua maioria jovens que já possuem uma trajetória muitas vezes na mesma unidade escolar e que são encaminhados para as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Um fenômeno recente que vem ocorrendo em diversos municípios são as turmas de EJA no diurno, é perceptível que segundo a deliberação nº 03 de 2010, a EJA pode e deve se desdobrar em diversos turnos, porém a movimentação que está sendo realizada consiste na retirada de alunos que não se encaixam nos padrões do ensino regular para essas turmas. Em alguns momentos esses sujeitos desconhecem para onde estão indo ou são iludidos de inúmeros benefícios falaciosos que terão nesse processo.

Tendo um público em sua maioria entre 15 a 17 anos, ou seja, os atores que em grande parte compunham a juvenilização da EJA noturna, hoje estão constituindo a EJA diurno, tendo bancos escolares exclusivos, estando à mercê do desenho que o ensino regular propõe. É válido ressaltar que esses jovens que adentram essas turmas, sejam matutinas ou vespertinas, de alguma forma ingressaram na estatística de distorção idade-série, sendo impulsionados a realizar tal migração. Conforme Peregrino (2010) nos alerta, é perceptível que ao longo dos anos aconteceu a expansão do acesso, porém não significa que ela esteja atrelada a qualidade, nem a diminuição da seletividade, muito pelo contrário incluímos os indivíduos mantendo e tornando ainda mais complexa a estratificação do sistema escolar.

Vários motivos foram os condutores desta pesquisa. Possuo uma história intrínseca com a EJA desde a minha entrada no funcionalismo público, o que aconteceu em 2011, em outra rede de ensino municipal, fui destinada a modalidade sem nem ao menos entender inicialmente os anseios desse público. Com o tempo, não sei mais, pois a necessidade de desbravar esse grupo só foi crescendo. Ainda hoje, se vê claramente a EJA como objeto de adaptação do horário docente ou o que sobra para os que estão chegando. Além disso, meu campo de pesquisa dar-se-á no município de Duque de Caxias, nascida e criada na localidade, percebi de perto os desdobramentos de um município rico financeiramente e com uma pobreza extrema e hoje pertencente ao quadro de funcionários municipal entendo que a baixada fluminense sempre será um cenário de luta. É válido destacar que, com o intuito de preservar a identidade da escola analisada, o que será justificado ao longo da pesquisa, a denominaremos de Escola Municipal X.

Diante disso, se percorreu um longo caminho até chegar à escolha da Escola Municipal X. O sistema educacional caxiense, no ano de 2018, contava com 45 escolas com a modalidade EJA, destas, 10 possuem o desdobramento no diurno. Fizemos uma base de dados das 10

escolas, com o intuito de achar a que tivesse o perfil que melhor descrevesse a essência da EJA diurno para a presente pesquisa, através disso, trabalhamos com os seguintes critérios estabelecidos: 1) Turnos que a escola possui, 2) Índice de aprendizagem em português e matemática no ano de 2015, abrangendo os 5º e 9º anos de escolaridade, 3) Número de matrículas por segmento e ano de escolaridade, 4) IDEBs de 2005 até 2017 e taxas de aprovação. Logo, a escola municipal X chamou a atenção, primeiro por possuir todos os dados que precisávamos, além de, ter os índices abaixo das metas municipais e das outras nove escolas, possuindo EJA diurna e noturna, o que nos daria retrato exato dos sujeitos que estão a frequentar a modalidade no diurno.

Dessa maneira, esta proposta de pesquisa apresenta sua relevância na possibilidade de ampliar o debate educacional acerca das práticas que são geradoras do ingresso de jovens cada vez mais novos na EJA, principalmente nas turmas recém-formadas de Educação de Jovens e Adultos no ensino diurno no município de Duque de Caxias. Tornando possível uma reflexão crítica sobre esses fatores e seus reflexos na escola e, principalmente, na vida desses sujeitos.

Logo, essa pesquisa tem como objetivo geral identificar os elementos que são geradores dessa nova margem escolar que foi criada no Município de Duque de Caxias e refletir acerca de seus efeitos na vida escolar dos sujeitos. E como objetivos específicos:

- A. refletir e entender a história da EJA a nível nacional, utilizando como base leis, pareceres e publicações que versem sobre o assunto, relacionando com o município analisado e a nova margem subordinada que se apresenta;
- B. analisar o significado e os reflexos do fenômeno juvenilização, da expansão do ensino e das políticas de correção de fluxo na modalidade EJA e seus desdobramentos no sistema educacional caxiense;
- C. tencionar as ambiguidades existentes no município de Duque de Caxias, principalmente a econômica e educacional, explorando a maneira como a educação municipal se apresenta e é ofertada para os indivíduos, em especial na modalidade EJA;
- D. descrever, conhecer e reconhecer as trajetórias e perfis dos jovens que pertencem a EJA diurno Caxiense, com foco na Escola Municipal pesquisada;
- E. comparar e analisar criticamente os perfis dos jovens que acessam a EJA descritos pelas Diretrizes Curriculares dos anos de 1998, 2012 e nessa pesquisa;

Sendo assim, a hipótese inicial construída nesta pesquisa nos remete que o pouco investimento realizado em políticas públicas destinadas aos jovens-adolescentes e a ausência

de um olhar particular para os jovens entre 15 e 17 anos que estão dentro do sistema educacional são produtores de uma margem interna. Por qualquer motivo, tais jovens não estão com a relação idade/ série adequada, gerando um cenário excludente, através de um não lugar para o qual esses indivíduos são destinados, os invisibilizando, tendo a EJA diurna o foco maior em corrigir fluxos escolares, atender índices de avaliações externas e “higienizar” o ambiente escolar.

A contribuição teórica que direcionou a pesquisa é o debate acerca das movimentações educacionais que baseiam a expansão escolar, as políticas de correção de fluxo, perpassando pelas questões da juvenilização e as legislações que regulamentam a modalidade, tendo como questão central a descoberta de *quem é o jovem que está nos bancos escolares da EJA diurna*.

Para se entender o que de fato significaria a palavra juvenilização para esta pesquisa, recorreremos a análise bibliográfica dos bancos da CAPES, Google Acadêmico e SCIELO, utilizando como palavras chaves: juvenilização e jovens na educação. As pesquisas encontradas e que versavam sobre educação foram divididas em categorias, através da semelhança entre seus pontos principais ao longo dos textos. Contudo, pensávamos que a base de dados sobre juvenilização seria imensa, devido a mutação que esse fenômeno promove a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, demonstrou ter um boom nas pesquisas em 2015 e no restante dos anos um tímido desenvolvimento. Outro conceito esclarecedor e fundamental é o de trajetória, que aqui utilizaremos o trazido por Julião e Ferreira (2018, p.21) “estamos chamando de trajetória escolar à sucessão de posições ocupadas pelos estudantes a partir da definição de alguns marcadores de progressão que nos permitem analisar seus processos de escolarização”.

Enquanto concepção metodológica, a utilizada foi a qualitativa e quantitativa, fazendo uso de instrumentos como: a revisão de estudos já publicados, textos ou outras pesquisas presentes nos bancos da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico e da análise de conteúdos, permitindo o tratamento dos dados coletados, sejam virtuais, físicos ou compilados (VERGARA, 2010). Enquanto técnicas metodológicas (ANDRADE, 2004) fizemos uso de: entrevistas- baseadas em questionários semiestruturados envolvendo como subtemas: oportunidades no ensino regular vivenciadas pelos jovens, pelos docentes e funcionários, trajetórias escolares, a inserção no mercado de trabalho, os reflexos da EJA diurna na vida dos diversos atores escolares e observações- objetivando averiguar nuances não expostas pelos sujeitos nas entrevistas.

Entende-se que, ao longo dos anos o aumento das escolas com EJA diurno no município de Duque de Caxias vem sendo considerável e em uma análise rápida é sabido que os jovens entre 15 a 17 anos são os principais atores que ocupam esses bancos escolares. No ano de 2018 das 45 escolas que possuem EJA no município, 10 tem a modalidade no diurno e as justificativas para tal desdobramento variam, mas se coadunam ao citar a correção do fluxo escolar.

No que versa acerca da apresentação do trabalho, ele está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução, a conclusão e as referências empregadas para o desenvolvimento do assunto.

O primeiro capítulo: *Desmistificando a EJA*, nos elucida o entendimento que a Educação de Jovens e Adultos passou a ter, a partir da Constituição Federal de 1988, sendo um direito de todos, tendo seu reconhecimento, enquanto modalidade, explicitado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, estabelecendo um comparativo e o desenvolvimento obtido por esse segmento entre os governos republicanos até o ano de 2011. A segunda parte do capítulo faz um debate acerca da evolução dos marcos legais- CEB (Câmara de Educação Básica) nº 11/2000, CEB nº 29/2006, CEB nº 23/2008, Resolução nº 03/2010 e a Emenda Constitucional número: 59 de 2009, tendo como foco de análise a reflexão acerca da idade mínima ideal de acesso a EJA.

No segundo capítulo: *Juvenilização e Política de Expansão do Ensino- desdobramentos que refletem na EJA*, é apresentado um quadro teórico a respeito das categorias que estão subentendidas na palavra juvenilização, por meio de uma pesquisa feita em diversas literaturas disponíveis nos bancos da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, dando destaque as juvenilizações que são geradas por meio de evasões e repetências. É abordado, em um segundo momento, a evolução e as consequências da política de expansão do ensino e seus reflexos na EJA.

No terceiro capítulo: *Caxias e seus opostos- entre a riqueza econômica e a pobreza educacional*, é trazida a análise da situação histórica, econômica e organizacional do município, contextualizado através de dados no cenário nacional. Situa-se a EJA Caxiense e as escolas que hoje possuem EJA na modalidade diurno, entendendo como foi e como hoje está sendo desenvolvida no município essa nova vertente. Em um segundo momento é feita uma análise acerca dos perfis dos estudantes descritos com base nos documentos das Diretrizes Curriculares

da Educação de Jovens e Adultos, dos anos de 1998 e 2012. Também é debatida a forma como é feita a regulamentação dessas turmas no Município de Duque de Caxias.

No quarto capítulo: *EJA diurno- quem são seus atores?* - tem-se a reflexão do Projeto Político Pedagógico da escola analisada, buscando reaver sua visão acerca de seus sujeitos e suas perspectivas. Tenta-se entender quem é o jovem que está presente na EJA diurno Caxiense, tendo como foco de análise a Escola Municipal X e as turmas que compõem sua EJA diurno no ano de 2018- 704 e 903. Na segunda parte há um avanço através dos dados observados, construindo-se o perfil e a trajetória dos alunos pertencentes às turmas de EJA diurno na Escola Municipal X, com o objetivo principal de desvendar as características de seus sujeitos e entender quais os verdadeiros motivos que o levam a fazer tal opção.

A conclusão aborda a síntese da construção ao longo desse estudo dos três perfis de sujeitos da EJA, o primeiro tendo como referência o ano de 1998, neste foi estabelecida a primeira Diretriz Curricular Municipal, o segundo perfil tendo como foco o ano de 2012, no qual houve a publicação de uma diretriz curricular atualizada, sendo a EJA reconhecida como modalidade e o terceiro perfil abordado foi gerado no ano de 2018, possuindo como foco a análise dos alunos da EJA diurno da Escola X. Em um segundo momento, é trazida uma investigação comparativa entre os subgrupos da Escola X, turmas 704 e 903, fazendo um paralelo entre as duas e os parâmetros teóricos contidos nesse estudo. Discutimos ainda, algumas hipóteses acerca da formação das turmas de EJA diurno e o perfil do público atendido, objetivando delinear quem são esses jovens que estão presentes na recente formação das EJAS diurnas.

Com o intuito de se efetivar um entendimento acerca da movimentação educacional que está sendo gerada nos últimos tempos, faz-se extremamente necessária uma análise crítica histórica focando o período a partir de 1988, sendo o mesmo um marco histórico e de direitos proposto com a nova Constituição Federal. Objetivando não se perder de vista detalhes essenciais e seus reflexos para o desenvolvimento educacional ao longo dos anos.

1. DESMISTIFICANDO A EJA

Como já foi apontado, os objetivos deste capítulo são: entender um pouco da história da EJA a nível nacional, tendo como referência a constituição de 1988 e os documentos e governos que a sucederam; analisar, refletir e debater acerca dos pareceres que trazem deliberações sobre a EJA, com foco na idade mínima, associando a realidade caxiense; perceber o papel que a EJA vem tendo nas mais diversas épocas e principalmente atualmente.

1.1- A EJA Contemporânea

1.1.1- A EJA e a Constituição de 1988

Até a Constituição de 1988, a estrutura do sistema brasileiro de ensino estava ainda pautada nas reformas implantadas em grande parte pelo regime militar. Com a fundação da Nova República e a promulgação da atual Constituição tem-se, na Carta Magna, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o comprometimento do governo federal e de toda a sociedade civil na união de esforços para erradicar o analfabetismo do país em 10 anos, reacendendo assim as esperanças no âmbito educativo. Dessa forma, nesse período, conforme Di Pierro (2005), algumas das iniciativas educacionais mais bem-sucedidas foram coordenadas por governos locais, e suas parcerias formadas principalmente com organizações e movimentos sociais, impulsionando, assim, o reconhecimento de direitos na Constituição de 88, dentre os quais dos jovens e adultos ao ensino público e gratuito, como direito universal, sendo um feito institucional de vital importância para esse segmento.

Após o impulso proporcionado pela nova constituição, O MEC (Ministério da Educação e Cultura), em 1989, monta uma Comissão com especialistas que vinham desenvolvendo trabalhos voltados para o público jovem e adulto, com o intuito de organizarem debates que privilegiassem ações educativas para a EJA no Ano da Alfabetização em 1990, sendo a Fundação Educar a principal responsável por essa tarefa. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o Mobral em 1985 foi transformado em Fundação Educar e:

[...] se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBREAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente jovens e adultos conduzidos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. (p.120).

1.1.2- A EJA e sua invisibilidade no Governo Collor/ Itamar

No cenário político em 1990 tem-se a posse do então presidente eleito Fernando Collor de Mello, que em sua base de governo propõe o lançamento da política de participação mínima do Estado, assim os investimentos em políticas sociais se dariam em grande parte através de convênios entre o setor público e o privado. O governante em um de seus primeiros atos extinguiu a Fundação Educar desarticulando a ação voltada para a EJA que vinha sendo proposta para o Ano da Alfabetização. De acordo com os financiamentos internacionais aplicados na educação brasileira, a prioridade dar-se-ia para o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos deveria ser subsidiada pela esfera privada, principalmente empresas e instituições não governamentais que possuíam interesse mercadológico nesse segmento (Di Pierro, 2005).

Seguindo os passos de uma orientação neoliberal, a sociedade civil foi acionada a cooperar e em determinados momentos direcionar a prestação de serviços educacionais, inserindo a lógica do Estado mínimo, conforme Haddad (2009, p. 357). Nesse momento, entidades de prestação de serviços, filantropia e assistencialismo ganham espaço e um crescimento estrondoso do “interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional.” Isso gerou o enfraquecimento do setor público e a atuação de uma política de privatização estatal em desenvolvimento, influenciadora direta da educação.

O Ano da Alfabetização ocorreu com debates, encontros, congressos e muitas outras iniciativas. Collor lança o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização) propondo reduzir em 5 anos 70% da taxa de analfabetismo. Foi criada uma comissão para a administração dos recursos que seriam destinados a alfabetização, porém percebe-se que muitos recursos foram liberados para instituições que não lidavam com programas alfabetizadores, ocorrendo, assim, diversas reclamações por conta da comissão. O presidente cria programas apenas como justificativa para os gastos (Haddad e Di Pierro, 2000). Ao longo da história, percebe-se que as linhas entre os setores público e privado no nosso país sempre foram delineadas de forma frágil, desde o início do processo de colonização, assumindo o Estado, na maior parte do tempo, posturas favoráveis ao reforço das visões elitistas, estando à mercê da lógica de mercado. Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam ainda:

[...] a vigência desses mecanismos, somada à descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos

subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. O fato de a Organização das Nações Unidas haver declarado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocado para essa data a Conferência Mundial de Educação para Todos reforçava essa expectativa que, entretanto, acabou não se confirmando. (p.121)

Com o impeachment do presidente Collor, seu vice Itamar Franco assume. O atual presidente tenta moralizar a imagem política do país. Assim, em um cenário propício surgem diversas discursões com o intuito não apenas de propor a alfabetização do público jovem e adulto, mas um programa sistemático que viesse de fato desenvolver uma ação educativa contínua para esse segmento. Tem-se então a composição de uma nova Comissão Nacional, composta por educadores que tem como foco a educação de jovens e adultos. A comissão em questão debateu em 1993 o Plano Decenal de Educação e simultaneamente a formulação da nova LDB, e desse esforço nasceu, em 1994, o documento das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

1.1.3- A EJA, legislações e investimentos no Governo FHC

Em 1994, assume a presidência Fernando Henrique Cardoso que propaga e afirma as políticas neoliberais para a educação, defendendo com o intuito do desenvolvimento do capital através do comércio, a não participação do Estado na economia, dessa forma culpabilizando o indivíduo pela questão social na qual está imerso. Toda discussão que já havia sido realizada em prol da nova LDB foi desconsiderada com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (9394/96), que propôs a EJA de maneira compacta, sem grandes esclarecimentos e respaldos para a modalidade.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. (HADDAD e DI PIERRO 2000, p.121).

Com o governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) temos a ampliação da política de acesso educacional principalmente no ensino fundamental regular, cujo acesso não está associado à qualidade, institui-se o ensino obrigatório trazendo uma demanda numérica muito grande para a escola, priorizando em si o desenvolvimento de mão-de-obra futura e não a autonomia, a criticidade e outros aspectos que seriam basilares para o desenvolvimento crítico dos menos favorecidos. Proporcionando, dessa forma, uma massificação sem qualquer tipo de análise realizada, através das particularidades do sujeito, incorporando assim, as massas a um sistema de caráter excludente e seletivo.

É notório que de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as normas e a educação se apresentam como um direito público e subjetivo, na faixa etária obrigatória, devendo proporcionar a permanência e a qualidade do ensino para todos, sendo ofertada pelo Estado e custeada pelos seus impostos e arrecadações. Por intermédio dessas afirmações contidas na lei, que serviram de base para a criação do FUNDEF (Fundo de Valorização do Ensino Fundamental), sendo de grande valia destacar que simultaneamente a criação da LDB, já emergia a proposta do FUNDEF, segundo Farenzena (2006, p. 247) “[...] teve sua origem no Poder Executivo Federal, em 1995, e representou a imposição de inflexões a diretrizes, objetivos ou metas que vinham sendo construídos nos espaços do Plano Decenal e da LDB”.

A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 ofertou a instituição do FUNDEF, possuindo um maior detalhamento na Lei de nº 9.424/96, que prevê sua instauração, esse fundo possuía uma essência contábil, composto a partir da guarda instantânea “de recursos dos próprios estados e municípios, a partir de fontes já existentes”, (BRASIL; Manual de Orientação do FUNDEF, 2003, p. 4). Tendo como objetivo central e único o ensino fundamental, Di Pierro (2005) explícita, que tal intento se deu com base na argumentação de que a educação primária teria uma relação custo-benefício, em longo prazo, mais produtiva do que investir em educação de jovens e adultos, por exemplo, sendo utilizado o recurso como prevenção ao analfabetismo, porém quem já estava analfabeto de acordo com essa lógica pouco importava. Ainda segundo a autora:

[...] o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. (p.1123).

Ou seja, a partir da postura capitalista e excludente de um líder de Estado, diversos setores educacionais permaneceram à margem de uma possível universalização, a inclusão da EJA, de forma diferenciada na LDB, de nada adiantava se na hora da distribuição dos recursos a mesma era abandonada.

Assim, mais uma vez a EJA era excluída, como em tantos outros momentos da História que permeia a modalidade, com políticas realizadas em caráter de urgência e transitória, sempre com propostas intrínsecas de alívio a pobreza. Durante o período do FUNDEF como Di Pierro

(2005) nos traz, mesmo com a falta de investimentos para a expansão, a modalidade continuou recebendo alunos, principalmente pessoas jovens e adolescentes (15 a 17 anos), é bem provável que esses indivíduos tenham tido sua origem na supressão do diurno, afinal a busca por melhores índices e a correção da idade-série se faz extremamente necessária a um sistema no qual os que não atendem minimamente esses objetivos, sobram.

Diante de tal cenário, com uma alta procura pela modalidade e poucos recursos financeiros, Di Pierro (2005) nos mostra, que por meio de alguns estudos de caso foi possível atestar que as municipalidades recorriam a artifícios com o intuito de atender a progressiva necessidade pela EJA, por exemplo, declarar a matrícula desse aluno como classe de aceleração, com defasagem idade-série, assim estariam com sua origem no ensino regular e recebendo recursos. No município de Duque de Caxias, como consta na Diretriz Curricular publicada em 1998, a EJA era denominada como Ensino Noturno Regular, tal falseamento foi gerador de uma descaracterização da modalidade, tendo em vista que a mesma possui atributos próprios.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, ao final desse governo, os índices não demonstram um desenvolvimento favorável a esse público, a taxa de analfabetismo teve uma queda residual, sendo a redução mais significativa na população entre 15 e 29 anos, não houve aumento nos repasses para o desenvolvimento de programas voltados para a alfabetização desse grupo. Também, ficaram pendentes a oferta das quatro últimas séries para esse nível, contudo, houve o aumento de matrículas principalmente entre os anos de 1998 e 2001 de maneira significativa (Di Pierro, 2005). Conforme Di Pierro (2005) explicita o retrocesso ocorrido durante os oito anos do governo de Fernando Henrique:

[...] conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. (p. 1128)

1.1.4- A EJA e o Governo Lula

Tem-se, em 2003, o começo do governo Lula, de caráter progressista e com um olhar diferenciado para as minorias, dando início a diversas mudanças na questão do acesso à renda pela população mais pobre, o desenvolvimento de alguns projetos e o aumento do salário mínimo, geraram um forte crescimento na camada mais baixa, além dos investimentos na área social, do desenvolvimento do Estado e seu fortalecimento.

Segundo Di Pierro (2005):

[...] o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva operou inicialmente uma mudança discursiva, em que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol de prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza como o Fome Zero. (p.1128)

Dessa forma, as ações no campo da EJA foram nítidas no novo contexto governamental, após o contraste de poucos avanços economicamente e socialmente obtidos nos governos anteriores, segundo Haddad as prioridades do novo presidente estariam focadas principalmente na promessa de empregos, alfabetização e alimentação.

De acordo com, Fávero e Freitas (2011), após a posse de um presidente vindo das camadas populares, deu-se espaço a diversos programas voltados para o público jovem-adulto, um deles que merece destaque é PBA (Programa Brasil Alfabetizado) que teve como objetivo central o combate aos altos índices de analfabetismo, tendo como público-alvo jovens com mais de 15 anos, os autores relatam, ainda, que é um projeto que vivenciou constantes mudanças, sem perder sua essência. Ainda sob essa perspectiva, Machado (2016) nos remete ao constante esforço governamental na proposta de ações que conversassem com os trabalhadores, através da construção de currículos integrados entre a formação basilar e a profissional, sendo tais ações vislumbradas, por exemplo, nos Programas: Saberes da Terra e Proeja, remetendo a educação profissional proposta na LDB 9394/96.

Com a emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, foi instituído o FUNDEB (Fundo de Valorização da Educação Básica) em substituição ao FUNDEF, o investimento em questão passa a abranger toda a educação básica, com a entrada de segmentos marginalizados pelo anterior, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. Assim sendo, todos os entes que possuem a educação básica são destinatários do FUNDEB, a sua distribuição é realizada na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública, tendo como base os dados apurados no último censo. Um grande ganho para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente para o segmento com avaliação no processo. Em paralelo, conforme documento que será analisado posteriormente nessa pesquisa, somente em 2009, por exemplo, a EJA passa a configurar de fato como uma modalidade reconhecida pelo MEC no município de Duque de Caxias (Diretrizes Curriculares de Duque de Caxias, 2012).

Peregrino (2010) traz o destaque à democratização universitária que foi conquistada com Lula à frente do país, investimentos foram realizados não apenas em educação básica, mas em todos os níveis educacionais, possibilitando inclusive com a política de cotas o acesso de jovens/adultos a níveis antes pouco vislumbrados.

Durante esses oito anos consegue-se expandir a Educação de Jovens e Adultos aos dois níveis do ensino fundamental, devolvendo a coordenação à União e a responsabilidade sobre a EJA ao Ministério da Educação. É válido o destaque realizado por Haddad (2009), ressaltando a significativa importância de Lula para o desenvolvimento da EJA:

O movimento EJA no Governo Lula aproximou-se do governo federal, acompanhando o movimento já ocorrido em outros municípios e espaços onde governos progressistas assumiram o poder. Nascido das experiências de educação popular nas décadas de 1960 e 1970 como oposição ao regime militar, o movimento de EJA ganhou relevância na luta institucional pelo reconhecimento da escolarização de jovens e adultos como um direito humano fundamental na nova Constituição Federal e na nova LDB. No Governo Fernando Henrique Cardoso, o movimento foi empurrado para uma postura crítica e de oposição; agora, no Governo Lula, identifica-o como um parceiro e por ele é reconhecido como interlocutor. (p. 361/362)

O governo Lula conseguiu aumentar os investimentos na EJA, de acordo com Rummert e Ventura (2007) no artigo que analisa as considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, mesmo com as críticas que tecem ao primeiro governo de Lula, consideram que esse período histórico trouxe para a EJA um momento de destaque não vivenciado pelos governos republicanos anteriores, procurando criar programas característicos para cada área, objetivando atender públicos específicos dentro da variedade que se tem na educação de jovens e adultos. Tais ações mostram uma tentativa de reintegração do papel da União no encaminhamento das políticas de EJA.

Fica evidente neste breve histórico construído o papel marginal que a educação de jovens e adultos vivenciou na maior parte do século XX. Claro que tal exclusão já era perpetrada nos períodos anteriores, porém alguns pontos são muito importantes. A partir da década de 40, com a análise dos índices de analfabetismo percebe-se a inclusão dos jovens a partir dos 15 anos no cenário educacional, aparecendo indícios da juvenilização (Monarcha, 2010), porém comprovada por diversos autores como veremos mais à frente a partir da década de 70. A educação de jovens e adultos foi reconhecida como modalidade recentemente, todavia só foi tratada de fato como uma e incluída em uma agenda governamental, inclusive com prioridade, a partir de 2003 com o Governo Lula.

Tendo em vista, a evolução que a EJA alcançou nesse último governo citado, pode-se entender que a mesma passa a ter o seu reconhecimento enquanto direito a partir da Constituição de 1988, porém começa de fato a ser incorporada qualitativamente ao Estado no período de Lula. Alguns marcos legais foram publicados com o intento de trazer questões pertinentes à regulamentação da modalidade. Nesse estudo, o debate e a reflexão dos mesmos fazem-se pertinentes, principalmente com foco nos jovens entre 15 e 17 anos que é o público alvo desta pesquisa.

1.2- Os marcos legais da EJA com foco na idade mínima de acesso (CEB nº 11/2000, CEB nº 29/2006, CEB nº 23/2008, Resolução nº 03/2010 e Parecer 06/2010)

É válido destacar que, com o advento da CF (Constituição Federal) de 1988, os municípios tiveram o reconhecimento e a garantia afirmada de Ente Federado, obtendo o mesmo status participativo do Estado e da União, passando a compor ativamente o cenário econômico e político local (Voipe, 2013). A título prático, os municípios se organizaram de acordo com suas leis orgânicas, financeiramente, elegeram seus representantes, ordenando, inclusive, seus sistemas de ensino colaborativamente com os Estados e a União (Farenzena, 2006).

Diante dessa nova conjuntura, a participação municipal em relação ao atendimento educacional foi tomando proporções maiores, que até a Carta Magna não eram vislumbradas, principalmente após a LDB 9394/96 que em seu artigo 11 esclarece todas as incumbências municipais, destacando que a oferta da educação infantil e ensino fundamental seriam deste. Para os municípios, financeiramente a descentralização foi interessante, contudo, os mesmos assumiram também responsabilidades maiores.

Em paralelo a esses acontecimentos a Educação de Jovens e Adultos, adquiriu na nova legislação, destaque como modalidade educacional, verificado no art.37, ao afirmar que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (p.23)

Segundo, Di Pierro (2005) a ampliação da educação também se deve ao crescimento da expectativa de vida. Neste contexto, seria a escola uma conciliadora entre as distâncias culturais produzidas entre as diferentes gerações. Tendo em vista o espaço que a EJA conquistou na nova legislação, mesmo não sendo o adequado ou o que havia sido projetado pelos estudiosos da época, de fato, se teve uma evolução, mas o lugar marginal histórico ao qual a EJA fazia parte se manteve. Em dois momentos históricos esse lugar de exclusão foi suavizado - os movimentos populares liderados por Paulo Freire e no Governo Lula, neste último, com programas destinados a cada público jovem/ adulto.

A análise de alguns documentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos se faz necessária para podermos situar a modalidade nos dias atuais, com o objetivo de enxergar

principalmente o público entre 15 a 17 anos. Assim sendo, a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares (**Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação)/CEB nº 11/2000**) e Operacionais (**Resolução CNE/CEB nº 03/2010 e Parecer CNE/CEB nº: 06/2010**), o Parecer nº 29 (**Resolução CNE/CEB nº 29/2006**) que propõe a reformulação de alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (**Resolução CNE/CEB nº 11/2000**) e o Parecer nº23 (**Resolução CNE/CEB nº 23/2008**) que têm por finalidade instituir inicialmente as diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso, entre outros pontos, além de serem os documentos que até hoje embasam legalmente toda a estrutura, na política educacional - são marcos políticos essenciais e os principais pontos de partida para que possamos analisar e entender a atual estruturação dessa modalidade.

Alguns outros marcos também são imprescindíveis para o entendimento das últimas décadas da EJA, como a criação da **SECADI** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), em 2004 e extinta em 2019, em virtude da mudança política e ideológica do atual governo, a aprovação do **FUNDEB** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), em 2006, substituindo o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, que já foi citado no discorrer dos tópicos anteriores.

1.2.1- Fundamentos legais das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, seus debates e contribuições.

1.2.1.1- Contexto legal: A Emenda Constitucional 59 de 2009

É sabido que as políticas educacionais fundamentam-se na interligação e na convergência de questões sociais, que tem por suporte considerar a legitimidade da defesa de seus interesses. Baseando-se nesse pressuposto e a partir de diversas questões apresentadas pela LDB, vale destacar que esta toma como base os princípios relacionados ao direito universal para todos, tendo como alicerce a CF de 88. Derivaram, dessa forma, através da insuficiência legal da regulamentação outros documentos que deram suporte a avanços na EJA como as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. É válido o destaque do Artigo 208 da CF para embasar tal entendimento:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (p.123)

Faz-se pertinente elucidar que, somente após a Emenda Constitucional nº 59 do ano de 2009 que as crianças entre 4 e 5 anos, assim como os jovens entre 15 e 17 anos passaram a serem incluídos na idade obrigatória legislada pela CF/88 e a LDB 9394/96. Temos, então, uma parte do público que é atendido desde antes da nova lei de diretrizes pela EJA, pertencente a partir de 2009 à idade obrigatória, ou seja, tendo o ensino regular assegurado de acordo com essa Emenda.

Tal situação, porém, garante na verdade aos jovens que não estão em defasagem entre 15 e 17 anos o acesso ao ensino regular médio, abstendo-se em relação aos sujeitos que possuem alguma espécie de distorção série/idade. Ao nos depararmos com o documento: “Síntese dos Indicadores Sociais- 2008” publicado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que tem como missão analisar os dados educacionais da década de 1997 e 2007, é perceptível que a diferença escolar de brancos e pardos/pretos, mesmo com a evolução de alguns índices, se acentua ainda mais e a fatia de alunos na faixa etária correta entre 15 a 17 anos evoluiu significativamente ao longo deste período, sendo em 1997- 26,6% e em 2007- 44,5%.

Dessa maneira, podemos inferir por outro lado, que ao final do ano de 2007, um pouco antes da publicação da Emenda 59, ainda tínhamos 55,5% de alunos devidamente matriculados no sistema escolar, entre 15 a 17 anos, com defasagem e pertencentes ao ensino fundamental, ou, em sua maioria, a EJA. A problemática não está situada na proposta da Emenda e sim pela constante negligência que é dada ao público que de alguma forma não se encontra na idade adequada ao sistema. Ao analisarmos a realidade caxiense, entre outras, culturalmente o aluno que entra em um quadro de aceleração ou frequenta a Educação de Jovens e Adultos é excluído permanentemente do sistema regular.

Ainda podemos considerar, através de dados novamente trazidos pelo IBGE no ano de 2014, que 1,3 milhão de jovens entre 15 a 17 anos evadiram da escola sem consumir seus estudos na totalidade e dentro deste quadro 52% não concluíram o ensino fundamental. Sendo considerado um segmento (15 a 17 anos) extremamente desamparado, pois caso não retornem a vida escolar, possuem uma alta expectativa segundo o IBGE, de inserção precária no mercado de trabalho, além da negação da escolaridade básica.

Conforme o documento: “Todas as crianças na escola no ano de 2015” (UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância- , 2012), há diferenças significativas entre o acesso escolar nas regiões do Brasil da população entre 15-17 anos, se consideramos essa perspectiva por renda, por exemplo: 31,3% dos jovens entre 15-17 anos dos grupos mais pobres cursam o Ensino Médio em contrapartida entre os mais ricos a taxa é de 72,5%. Em relação a brancos e pretos temos 60,3% de brancos no ensino médio e 43,5% de pretos no mesmo segmento escolar. Considerando que a maioria de nossa população é negra, temos os negros das classes populares compondo, em peso, a franja social.

Logo abaixo, podemos analisar alguns dados trazidos pelo documento citado acima acerca da população entre 15-17 anos fora da idade escola, tomando por base a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 2009, ano da aprovação da Emenda Constitucional 59.

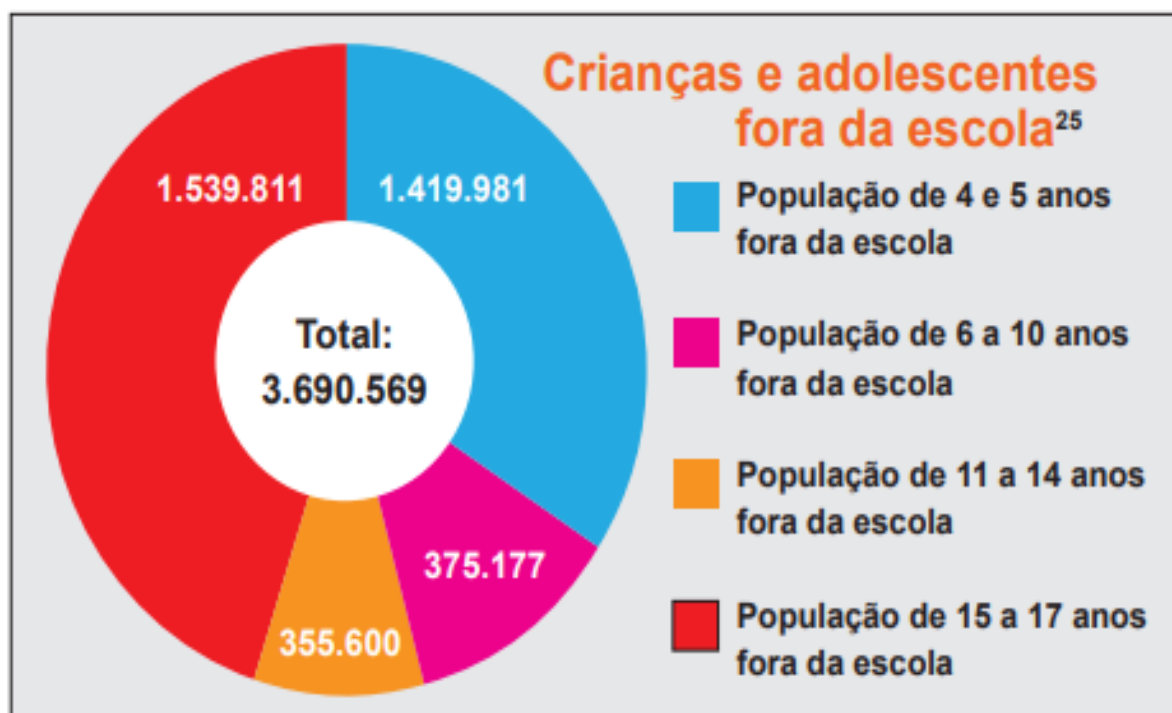
Quadro 01- População de 15/17 anos de idade fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar *per capita*

Região	Total	Branca	Negra	Até 1/4	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2
Brasil	1.539.811	592.966	937.681	335.854	426.493	479.901	211.205	51.934
Norte	156.688	25.339	128.885	43.145	52.901	40.833	12.473	2.871
Nordeste	524.114	129.035	392.911	187.794	179.984	118.649	22.946	6.778
Sudeste	471.827	210.361	260.530	60.404	106.847	179.800	89.710	18.709
Sul	256.545	180.634	73.819	29.220	56.190	88.932	62.860	15.156
Centro- Oeste	130.637	47.597	81.536	15.291	30.571	51.687	23.216	8.420

Fonte: IBGE/PNAD, 2009.

No Brasil, a população negra entre 15- 17 anos fora da escola corresponde a 61% em relação ao total. Na região Norte 82% do total de alunos entre 15-17 anos fora da escola são negros, na Nordeste 75%, na Sudeste 55,4%, na Centro-Oeste 62,4%. As regiões Norte e Nordeste possuem uma desigualdade mais acentuada que nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Em relação à renda, mesmo na região Sul que a população branca é mais elevada, essa população encontra-se nos extratos econômicos mais pobres.

Figura 01- Comparativo entre crianças e adolescentes fora da escola



Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

Observando o gráfico acima se entende que: 41,7% do total de alunos fora da escola está na faixa-etária entre 15 e 17 anos, ocupando a maior fatia do recorte, em segundo lugar temos o grupo entre 04 e 05 anos que representa 38,4% da amostra, 10,1% tem entre 6 e 14 anos, 9,8% estão entre 11 e 14 anos. Salta aos olhos a diferenciação entre a faixa de 11 e 14 anos fora da escola e os entre 15 e 17 anos, sendo difícil de entender como faixas-etárias tão próximas têm índices tão opostos, percebendo-se que a franja social possui cor, renda e faixa-etária bem alinhados. A diferença entre os percentuais, a meu ver, mostra a consolidação (no âmbito das leis, do reconhecimento social, das ações operacionais por parte da federação e dos municípios, do direito à educação fundamental.

1.2.1.2- Existe faixa-etária ideal para estudos?

Para entendermos a fundo a Educação de Jovens e Adultos alguns aspectos são relevantes. Di Pierro (2005) nos mostra, por exemplo, que mesmo possuindo uma variedade extensa de pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos, as pesquisas expõem que até os anos de 1990 não havia uma literatura que retratasse a heterogeneidade desse público, dirimindo todo e qualquer vestígio que pudesse afirmar individualidades constantes nesse meio. Contudo, em estudos mais recentes, a afirmação identitária direcionada principalmente pelo

interculturalismo intercedeu a favor do reconhecimento das individualidades dos sujeitos pertencentes à educação de jovens e adultos. Dessa forma conseguimos distinguir diversos grupos e suas aspirações, como a faixa-etária em questão (15-17 anos).

Machado (2016) nos traz as reflexões de Gramsci em defesa do crescimento da escola enquanto desenvolvedor da intelectualidade, ressaltando que a EJA é um lugar em que experimentamos, com clareza, a oposição complementar entre trabalho manual e intelectual. Sugerindo ainda que o sujeito da EJA tem o direito de ocupar esse espaço e de ter assegurado o seu desenvolvimento de forma equilibrada em todos os aspectos, afirmando uma educação libertadora através das práticas dialógicas.

É válido destacar que segundo estudos da área da psicologia não existe uma idade certa para serem desenvolvidas as aprendizagens, ao contrário disso a mesma pode ocorrer nas variadas idades, anulando a questão da faixa-etária ideal e ratificando a aprendizagem ao longo da vida. Ainda sobre isso, Di Pierro (2005) acrescenta:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (p.1119 /1120)

Em complemento ao propósito constitucional citado no art. 208, e as análises realizadas até o presente momento, é válido destacar que a LDB (9394/96) também traz um importante embasamento para a construção das diretrizes que serão analisadas. Tendo em vista tal observação, é de suma importância indicar o que os artigos 4º, 37 e 38 versam sobre a educação de jovens e adultos, afirmando que a mesma se insere no contexto educacional como uma modalidade da educação básica, superando teoricamente o seu caráter meramente supletivo, caracterizando dessa maneira uma espécie de ascensão, tendo em vista o contexto histórico ao qual a mesma estava submersa. No artigo 4º, por exemplo, em seus incisos é perceptível a ideia da continuidade e equiparidade dos estudos, valendo a análise do mesmo abaixo:

(I) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (II) progressiva universalização da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; (...) (IV) oferta de ensino regular, adequado às condições do educando; (VII) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (p.1)

A ideia do texto legislativo acima foi ampliada e reforçada no artigo 37, ao trazer em seu parágrafo primeiro:

[...] que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não efetuaram estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas às características, interesses, condições de vida e de trabalho do alunado”, sendo complementado no parágrafo segundo ao qual indica que “o Poder Público dará condições de acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas. (p.31)

Caracterizando assim uma educação voltada para a necessidade do jovem /adulto que esteja inserido no mercado de trabalho ou não, assegurando inclusive no artigo 38 o prosseguimento, caso o mesmo opte, de seus estudos no ensino regular. Em contrapartida, Machado (2016) nos elucida um ponto muito importante, a EJA não pode ser resumida a escolarização, existem muitas outras particularidades embutidas na modalidade, porém através do olhar das legislações atuais pouco se consegue atribuir de diverso, precisa-se ter uma visão apurada e ir além das regulamentações jurídicas. Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos é um espaço de luta constante, entendendo que a base para a formação escolar dessa modalidade é a consciência crítica e emancipatória através dos conhecimentos.

Tal visão simplória da EJA, ainda é encontrada em algumas instituições de ensino, contudo há algo mais perverso escondido por traz disto, a ilusão da certificação, mudando o verdadeiro sentido da escola, que não é apenas livresco, mas sim ter um papel transformador, sendo flexível enquanto instituição e promovendo a evolução enquanto sujeito de cada indivíduo. Relembrando uma visão emancipatória freiriana como Machado (2016) nos demonstra.

1.2.1.3- Parecer CEB nº 11/2000- os pareceres e a idade mínima de acesso a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000, Parecer CEB nº29/2006, Parecer CEB nº23/2008, Resolução nº3/2010)

1.2.1.3.1- Reflexões acerca das Diretrizes Curriculares (Parecer CEB nº 11/2000)

Na época da publicação do parecer CEB. nº 11/2000 a LDB atestava enquanto idade obrigatória para o Ensino Fundamental entre 7 e 14 anos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, excluindo os jovens entre 15 e 17 anos de qualquer respaldo legal. Entretanto, reconheceu a EJA como modalidade e regulou a idade para seu acesso: os exames e cursos supletivos, definindo 15 anos, como idade mínima, para ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, tendo em vista a certificação. Ou seja, sem um

direcionamento legal aos jovens entre 15 e 17 anos os mesmos foram ocupando cada vez mais os bancos da EJA e a juvenilização, que até então era um fenômeno se tornou uma rotina.

O parecer 11/2000 é o primeiro documento a salientar as diretrizes curriculares para a EJA, a ideia do mesmo é tratar das particularidades da modalidade, porém é perceptível que sempre se associa ao ensino fundamental e ao ensino médio e suas diretrizes, isto é, estando à sombra de outros documentos para demonstrar sua concretude, ou a serviço do ensino regular como acontece com frequência atualmente. Tal ideia se confirma quando o documento traz uma definição sobre o que vem a ser a EJA:

Assim sendo, a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltados para crianças e adolescentes na idade adequada são chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual. (p.67)

A EJA é uma modalidade com características únicas e não deve ser comparada ou limitada às ações do regular, necessita ter seu reconhecimento. Apesar do grande avanço que foi a construção de uma Diretriz Curricular para a EJA, é válido destacar que o documento traz diversos pontos que necessitam de uma análise por outra ótica.

Verifica-se que há uma dualidade no documento, em um extremo buscando uma proximidade palpável com o ensino regular e ao mesmo tempo almejando se distinguir em outros aspectos. Um ponto positivo e interessante trazido por este Parecer é a diferenciação entre a educação de jovens e adultos e as classes de aceleração, entendendo que a EJA não pode ser utilizada como um instrumento da política de correção de fluxo do sistema, principalmente ao recepcionar o público entre 15 - 17 anos. Sendo assim, o documento considera:

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 anos, 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. (p.5).

De acordo com essa ponderação, é perceptível que a EJA e as classes de aceleração ou correção são mecanismos completamente diferentes, seus usos e finalidades, de forma alguma essa pesquisa visa julgar a utilização das classes de aceleração nos sistemas de ensino, porém visa distinguir a EJA dessa simplificação e destinação irregular. Lembrando que a ideia da EJA neste parecer é representada através de uma dívida social para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, principalmente relacionada à alfabetização, sendo a sua ausência tratada como forma de restrição social, o documento ainda relata que se faz necessária uma mudança da

sociedade para então ser vista uma modificação na esfera escolar. A busca de uma sociedade mais justa traria uma escola com menos desigualdades, pois o nascedouro das discriminações não são as escolas, mas perpassam pelas mesmas.

Luta-se contra a tentativa reducionista e utilitária da EJA a um sistema dualista, porém, é notório que é um longo caminho ainda a ser percorrido, pois pressupondo que a educação básica com foco no ensino fundamental é obrigatória a todos sem especificar faixa etária, não se reduzindo apenas ao público de 7 a 14 anos, por que só esses são contemplados? Remetendo-nos, aos dias atuais, fica claro que a EJA é utilizada como instrumento de um sistema de duas faces – de um lado, os alunos que tem por merecimento o ensino regular e de outro aqueles que por qualquer percalço em sua trajetória escolar, tem como seu destino final a EJA, sendo essa marginalização ratificada com a Emenda Constitucional 59.

Dessa forma, o sistema escolar permite a validação ao ensino obrigatório pelo sujeito que se enquadra nos ditames e imposições deste. Selecionam, na verdade, em quem vale a pena o seu investimento. E o sujeito que for marginalizado, seja através de uma classe de aceleração ou EJA, culturalmente, não retorna ao regular, tal afirmação foi confirmada por diversas vezes nas observações realizadas no município de Duque de Caxias, por exemplo.

O Parecer reitera a situação de exclusão da EJA do FUNDEF e alega que a falta de investimentos na modalidade potencializa sua marginalização, talvez pelo tratamento já citado nessa pesquisa feito por muitos municípios à EJA, como ensino regular noturno, houve um agravamento da ausência identitária da modalidade. Tal ação dá-se com vistas das instituições escolares se beneficiarem do FUNDEF (Parecer, CEB/ CNE nº 11/2000, p.25), dessa maneira muitas vezes a modalidade foi utilizada como depósito de tudo o que não se adequou ao regular ou receptora de suas mazelas.

O Brasil, mesmo sendo signatário de diversos acordos com o intuito de uma educação para todos, nunca de fato conseguiu alcançar tal objetivo, com a CF/88 e a LDB 9394/96 a EJA foi trazida através de uma nova concepção, sendo reconhecida pela primeira vez como direito público subjetivo.

Apesar de citar a heterogeneidade como base da EJA, o documento CNE/CEB nº 11/2000 tem grande foco na alfabetização e no adulto trabalhador, utilizando como suporte as ideias de Paulo Freire. Deixando, por muitos momentos, de lado o adolescente/jovem periférico trabalhador e o adolescente/ jovem excluído do sistema educacional sejam por sucessivas reprovações ou evasões, limita-se aos adultos em sua maioria trabalhadores que em

determinado momento da vida se desvencilharam do estudo ou o jovem que teoricamente não se interessava por sua vida escolar, justificando isso através do seu status social, culpabilizando, neste último caso, o sujeito, e deixando invisibilizada uma grande parcela em ascensão nesse segmento.

Resgatando a ideia da dívida social aludida em diversos momentos, principalmente a carência gráfica, há a proposta no documento de algumas funções básicas (equalização, reparação e qualificação) extremamente relevantes e essenciais para a EJA, evidentemente a partir do momento que se tornam realidade na vida do indivíduo. A permanência e o desenvolvimento da modalidade, ainda permeiam uma realidade pouco frutificada e o que percebemos é que o tratamento real dado a EJA hoje é de válvula de escape para os insucessos do ensino regular.

Di Pierro (2005) nos traz a reflexão que no nosso país o acesso à educação ainda é feito de forma inflexível, tendo em seus contornos diferenças regionais, geográficas, sociais e econômicas, demonstrando o pouco desenvolvimento da identidade político pedagógica da EJA, ou seja, a mesma não foi construída com base em referências psicológicas e cognitivas relacionais aos ciclos pertencentes, como juventude e maturidade, mas sim ao redor de uma íntima concepção social, por um lado à falta de utilidade dos analfabetos nas sociedades economicamente ativas e letradas e por outro homogeneizando e desqualificando a extratos mais baixos do seu público, seja pela origem ou por seu tipo de trabalho.

Outro ponto ainda se faz relevante, percebe-se que, de fato, existem motivos explícitos e implícitos que impulsionam a busca por uma melhor escolarização após as fases da infância e da adolescência principalmente, sendo que, alguns merecem destaque como: a carência da inserção tecnológica, a autoafirmação individual e o pertencimento a determinado grupo social, ainda podemos citar as sucessivas exigências que o mercado de trabalho cada vez mais competitivo impõe (Di Pierro, 2005).

Isso tudo, em contrapartida a um cenário economicamente favorável ao crescimento escolar das pessoas, porém com uma desigualdade extremamente acentuada, pois Machado (2016) nos clarifica que nosso país se coloca entre as dez maiores economias mundiais, tendo ainda assim mais da metade da população adulta trabalhando, porém sem perspectivas de continuar e concluir a educação básica pelo menos.

1.2.1.3.2- Pareceres 29/2006 e 23/2008

O foco principal nessa parte do estudo é extrair todas as alternativas que os pareceres nos trouxeram acerca da idade mínima de ingresso na EJA, demonstrando seus reflexos, possibilidades e debates. O Parecer 29/2006, que tinha por objetivo central ratificar e problematizar algumas questões relacionadas às Diretrizes Curriculares (Parecer 11/2000), inclusive relacionadas à idade de ingresso, mesmo não tendo sido homologado merece nossa análise. O documento foi muito enfático ao afirmar por diversas vezes que a EJA não pode ser uma válvula de escape ao ensino regular, não se constituindo como “alternativa imediata e facilitária para crianças e adolescentes, que eventualmente demonstrem insucesso na sua vida escolar” (Parecer 29, 2006, p.6).

Dessa maneira, considerando o curso de jovens e adultos útil a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria e não para jovens oriundos de algum fator de fracasso, estranhamente, o documento continua prevendo a mesma idade mínima de acesso que o Parecer 11/2000 dispõe, 15 anos para o E.F. (Ensino Fundamental) e 18 para o E.M. (Ensino Médio), sendo que um fator basilar a juvenilização da EJA é a seletividade que a própria escola se dispõe, ao reafirmar a idade mínima de ingresso como de 15 anos o documento mesmo querendo não deixar transparecer acaba submetendo a modalidade às fragilidades da educação fundamental.

O Parecer seguinte 23/2008 que também não foi homologado, mas trouxe a proposta inicial das diretrizes operacionais para a EJA, o documento ofertou o debate de dois pontos muito importantes para a nossa pesquisa, a idade mínima para o acesso aos cursos de Jovens e Adultos e em outro ponto a idade mínima e certificação dos cursos. Esses pontos se entrecruzam devido à deliberação da LDB que não prevê a idade mínima de acesso a modalidade EJA, mas delibera acerca da idade mínima para o acesso aos cursos supletivos em seu artigo 38, a seguir:

Art.38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (p.23/24).

Diante disso, como deliberar uma idade de ingresso a EJA maior que a idade mínima para certificação? O parecer em questão tenta a todo o custo argumentar e propor como solução o aumento da idade mínima, através de uma proposta de adaptação e retificação dos documentos

legislativos. Esclarecendo que se a LDB não determina a idade inicial para a frequência dos cursos de EJA, ela entende que: com o início da idade obrigatória aos 6 anos (em 2008) com término aos 14, para esse grupo não resta nenhuma incerteza de ensino obrigatório, agora para o restante há a omissão de uma regulamentação no documento. Retrata a ideia que no Parecer 11/2000 a idade inicial de acesso a EJA Fundamental seria de 14 anos completos e a EJA E.M. de 17 anos completos.

Hoje, com essa idade prevista pela LDB, há uma incompatibilidade entre esse documento e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ainda segundo este parecer à idade mínima fixada em 15 anos e 18 anos eleva a questão da juvenilização, reforçando o paradigma da migração perversa e a não adequação do estudante com 15 anos ao ensino regular, dando a caracterização a EJA como uma espécie de tapa buracos, a proposta do parecer é a alteração com a elevação da idade de ingresso para que possa conter legalmente todas essas questões, passando a ser a idade mínima para matrícula na EJA de 18 anos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Por outro lado, essa elevação deixaria numa espécie de “limbo” para aqueles jovens que, sem terem logrado terminar o EF na “idade correta” ou “esperada” de 14 anos, estavam “fora” da cobertura “obrigatória” do EF na interpretação estrita dos municípios até o ano de 2008, cobertos pelo direito à educação, mesmo que ainda não obrigatória para o estado, o que só ocorreria em 2009. Desta maneira, em outra vertente os que defendem a permanência da idade mínima em 15 anos alegam que esses jovens necessitam de um espaço e caso haja o aumento ficarão em um não lugar ou limbo escolar.

Ainda retrata a ausência de políticas públicas destinadas à faixa-etária dos 15 até 17 anos, seus reflexos aparecem de forma latente em periferias, como é o caso dos jovens caxienses estudados. Durante os debates acerca da idade mínima para a construção do documento, uma fala foi muito importante e merece destaque: só serão resolvidos os problemas da EJA, se tivermos uma revisão na Educação Básica, afinal com a revisão de cada modalidade conseguiremos associar os respectivos segmentos as suas devidas idades. O documento solicita, apesar do extenso debate, o aumento da idade mínima para o acesso a EJA fundamental para 18 anos e a permanência da mesma idade para o Ensino Médio.

Não sendo os pareceres atendidos e nem homologados, estranhamente após a Emenda Constitucional 59/2009 que amplia a idade obrigatória, temos a publicação em 2010 das Diretrizes Operacionais através da resolução número 3.

1.2.1.3.3- Análise das Diretrizes Operacionais - RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 e PARECER CNE/CEB Nº: 06/2010- com foco na idade mínima para o acesso a EJA

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram aprovadas em 2010, logo após a Emenda Constitucional 59 do ano de 2009, que prevê a ampliação da obrigatoriedade para a faixa etária de 04 até 17 anos, porém os jovens entre 15 e 17 anos que apresentam alguma distorção idade/série permanecem marginalizados, tendo em vista que a ampliação visa estender a universalização ao ensino médio. Após a publicação dessa emenda, logo, em seguida, veio a promulgação das Diretrizes Operacionais prevendo como idade mínima de acesso 15 anos, através deste há o referendo da exclusão escolar desse público. Tendo em vista tais aspectos, é válido destacar os objetivos centrais do documento:

Art. 1º [...] aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. (p.1)

Diante das necessidades e discussões promovidas pelos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos em todo o território nacional, não foi obtido através das legislações que tratam acerca da idade mínima de acesso um consenso, conforme Julião e Ferreira (2018) demonstram, tendo como referência o que a LDB regulamenta em seus artigos 4º, 5º e 6º, acerca do acesso à educação básica daqueles que não o tiveram no período adequado, presume-se a idade mínima de 15 anos para o acesso ao Ensino Fundamental e 18 anos para o acesso ao Ensino Médio, ambos na modalidade EJA. Sendo válido ressaltar o que o Parecer traz como referência em sua página sete o seguinte destaque:

[...] a formação original da LDB que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA, por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular (que se quer para todas as crianças e adolescentes com qualidade e sucesso) e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressional.

Perante tal regulamentação a Resolução e o Parecer em análise se propõem a discutir a questão da idade mínima, chamando a atenção em diversos momentos para a ausência de políticas públicas e educacionais que atendam esse segmento - dos 15 a 18 anos - e

demonstrando que esses jovens estão em uma categoria de desamparo ou orfandade, alegando ainda que é como se o indivíduo estivesse em “uma espécie de não-lugar (atopia)”, podendo muitas vezes ser aproveitado por “correntes marginais” (Parecer nº 06, 2010, p.5). É preciso entender que a fixação de uma idade ideal para a conclusão do ensino fundamental, não deveria excluir o acesso dos demais ao ensino regular, porém alunos acima de 15 anos no geral quando procuram vagas nas escolas, são encaminhados para a EJA, sendo considerados “invasores” no ensino regular. É de vital importância destacar que não há na legislação uma idade máxima para o acesso ao ensino regular, diante de tal pensamento, Julião e Ferreira (2018) complementam:

[...]ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era composto majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de jovens e adultos que tiveram acesso a escola, porém, por motivos diversos não conseguiram permanecer nela. (p.12).

Tendo em vista o alto índice de jovens com idade de 15 anos ou mais inseridos no quadro de defasagem idade-série, o documento apresenta algumas propostas em seu parágrafo único do artigo quinto com a tentativa de minimizar o prejuízo a essa faixa-etária. Além de “fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades”, enumera:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 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; e III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares **diurno e noturno**, com avaliação em processo. (p.2)

Entendendo que a EJA não é somente para atender as necessidades de seu público, apenas no período noturno, ela pode ter desdobramentos em outros turnos escolares, como já previa o parecer 29/2006, principalmente com o intuito de atingir esse grupo que se encontra em uma espécie de *limbo* escolar. A partir desse documento e da abertura legislativa permitida pela LDB que o município de Duque de Caxias vem se embasando desde 2014 para a criação das turmas de EJA diurnas, é válido o destaque que a coordenadora realiza em sua entrevista ao dizer que:

[...] Olha só, a gente tem no diurno uma questão muito interessante, gosto muito do que a Sonia Schneider fala, que o jovem ele tá no limbo, ele não é nem criança para estar no regular e uma turma de adultos não o aceita, porque ele também não é adulto

propriamente dito, então ele tá meio que no limbo da existência social e isso reflete na sala de aula e com certeza essa é uma proposta macro, é uma proposta extremamente flexível....¹

Diante de tais considerações a mesma ainda reitera na entrevista que cabe ao regimento municipal escolar incluir essa nova proposta de EJA, tendo em vista que as diretrizes municipais destinadas a EJA já versam acerca da juvenilização, então de certa forma conseguem dar conta desse universo. Todavia, ao adentrarmos as práticas escolares, percebemos que as turmas de EJA diurno são utilizadas como melhoria dos índices escolares, possibilitando também a retirada mais rápida desses indivíduos do ambiente escolar, sem se preocupar se de fato oferecem uma educação de qualidade, o que de acordo com a própria LDB 9394/96, pressupõe um direito de todos.

Sendo assim, tal realidade cabe aqui na pesquisa com o intuito de entender e descrever o perfil desse jovem que está nesse não lugar e se essas turmas de fato tem uma configuração de EJA, ou estão sendo utilizadas como uma espécie de reparo da idade/ série, como Julião e Ferreira (2018, p. 14) nos alude ao afirmar que: “[...] a educação de jovens e adultos tem sido reconhecida pelos governos como uma mera estratégia de correção de fluxo, transferindo quase que automaticamente os jovens que completam 15 anos para a modalidade de EJA”. Reforça-se, com isso, a estratificação escolar, destinando a EJA aos locais subalternos. Vale destacar que, pleitear a permanência desse público na EJA, não exclui a adequação das demais políticas necessárias para o seu pleno atendimento, levando em consideração as suas particularidades.

Outra questão de suma importância que foi trazida ao longo deste estudo é a juvenilização que necessita de maiores aprofundamentos, com o intuito de descobrirmos afinal que fatores têm sido decisivos para o seu recorrente crescimento.

¹ Entrevista realizada em 28 de fevereiro de 2018, com a Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Município de Duque de Caxias.

2. JUVENILIZAÇÃO E POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO – DESDOBRAMENTOS QUE REFLETEM NA EJA

Esse capítulo tem por objetivos: entender as diferentes motivações que o fenômeno chamado juvenilização pode vir a ter no contexto atual; esmiuçar cada categorização acerca do termo juvenilização conseguindo associar qual a mais adequada a esse estudo e refletir como as situações de evasão e repetência podem ser geradoras da juvenilização; compreender e ponderar sobre o fenômeno da expansão do ensino através de uma perspectiva histórica, social, legislativa e econômica e seus reflexos na educação atual; analisar e entender o que significam as políticas de correção de fluxo, relacionando-as comparativamente a modalidade EJA.

2.1- Juvenilização e suas categorias

Ao se pensar em juvenilização, a ideia inicial aparenta ser simples, porém, com um pouco de aprofundamento, é perceptível que existem vários usos do termo, sem uma definição fechada do que este venha a ser. Portanto, para se entender qual vertente da juvenilização será usada nesse trabalho, foi necessária uma verificação dos atuais estudos que versam sobre essa temática.

A presente análise dos bancos bibliográficos tem como intento apresentar um levantamento das dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos e resenhas dos últimos anos acerca da significação da palavra juvenilização. Sob a ótica de diversos autores, as palavras chaves utilizadas foram: juvenilização e jovens na educação, tendo como campo de pesquisa os bancos da CAPES (Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Tal pesquisa foi realizada através da leitura dos principais pontos de cada estudo que versava acerca da temática, presentes ao longo do texto em questão, os textos foram divididos em quatro categorias a partir das semelhanças apresentadas, para um melhor entendimento, sendo elas:

- a) Categoria 1- *Juvenilização como característica da expansão da Educação de Jovens e Adultos* – tendo como atributos principais a proposta de EJA enquanto canal de reinserção desse jovem ou adolescente no meio educativo. Através da juvenilização a EJA vai se expandindo e sofrendo uma “mutação evolutiva” com o intuito de atender esse público. Como relata o documento da VI CONFITEA (Conferência Internacional de Jovens e Adultos) (2010), propondo que a gama de aprendizagens, através das quais esse grupo adquire, sendo as mesmas formais ou não, necessitam ser valorizadas e ter

seus devidos encaminhamentos para que possam ser aproveitadas principalmente no âmbito do trabalho.

- b) Categoria 2: *Juvenilização gerada pela evasão e repetência, traços de exclusão do ensino regular*- sendo caracterizada por conflitos intergeracionais, vivências de um não-lugar, mudança da EJA em curtos espaços de tempo. Partindo dessa análise, os principais geradores da juvenilização são a repetência e evasão, ocorridos no ensino regular. Segundo Carvalho (2009, p.16), “*A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série*”.
- c) Categoria 3: *Juvenilização como consequência da inserção no mundo do trabalho*- tendo seus traços delineados através da relação de idas e vindas do jovem com o mundo laboral, transversalmente o jovem tem sua juventude ceifada através das regras de sobrevivência (Carrano, 2007).
- d) Categoria 4: *Juvenilização essencial para a nova EJA*- A juvenilização da EJA vem se intensificando nos últimos anos, provocando mudanças significativas nessa modalidade, trazendo desafios constantes aos educadores, sendo produtiva para ambos os lados, tanto para o jovem que a frequenta como para a modalidade que evolui com seu novo público (Silva, 2014)

No total temos a seguinte divisão do que foi analisando de acordo com o tema da pesquisa e o banco:

Quadro 02- Divisão das pesquisas de acordo com a palavra chave e os bancos

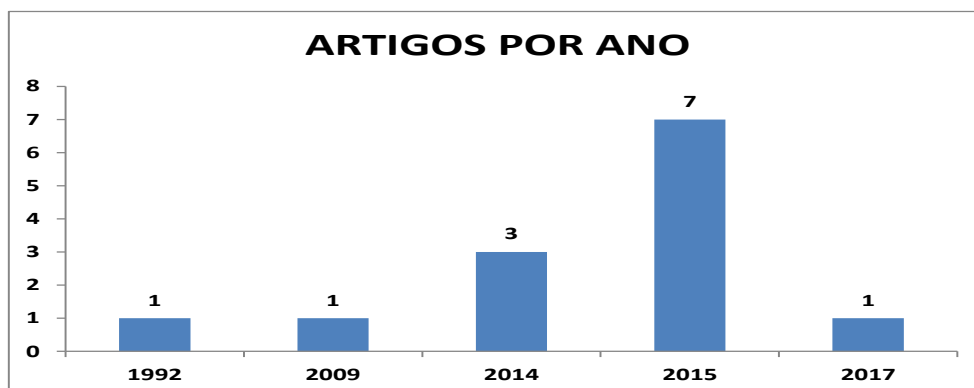
Palavra(s) chave (s)	SCIELO	CAPES	Google Acadêmico
Juvenilização		02 Periódicos: 1-A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade- Mônica de La Farea e Guilherme Carlos Corrêa- 2015; 06- Dissertações: 01-“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”- Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém- PA (2010-2013)- Letícia Carneiro da Conceição 2014;	01 – Resenha de um livro: 1-SILVA, Analise da (org.). Diálogos com as juventudes presentes na EJA. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. -Resenhado por: Thiana Eirado Sena de Souza; Benedito Eugênio. 03- Periódicos: 01-A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos - Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva. 2015; 02-Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas? Roseli Vaz Carvalho – UTP– 2009;

		02- Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis - Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho- 2015; 03- Juventude, educação e trabalho: Um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC- Olavo Laranjeira Telles da Silva- 2015; 04- Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar - Marivane Silva de Alcantara – 2016; 05-- “Juvenilização na Eja”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis – Marcelo Laranjeira Duarte- 2015; 06- Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens- Lorene Dutra Moreira e Ferreira- 2015;	03- Resistências, governamentalidade, e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA- EDUCs- Adriano Zanandrea e Marcos da Rocha Oliveira, 2014. 01 -Dissertação: 01- Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos , desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes – Larissa Martins Freitas -2015
Jovens na educação		01- Dissertação: 01- Olhares sobre a educação de jovens e adultos: O rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS- Veridiana Gomes Caseira- 2017	01-Periódicos: 1-Tendências atuais na educação de jovens e adultos -Sérgio Haddad - 1992

Fonte: Bancos da CAPES, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO

De acordo com a explicitação do quadro acima foram analisadas 15 pesquisas, é válida a verificação acerca dos anos que se deram esses trabalhos, através do gráfico abaixo:

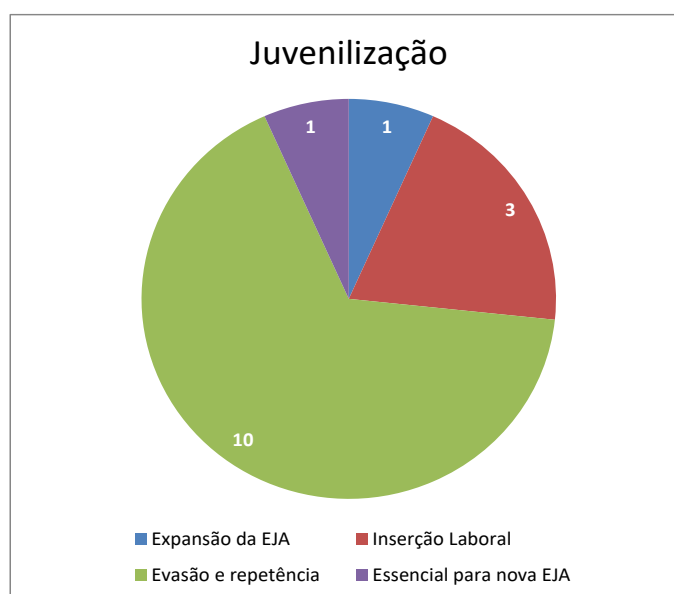
Gráfico 1. Divisão de artigos e pesquisas realizadas por ano



É perceptível um aumento significativo das pesquisas no ano de 2015, considerando que o estudo acerca da juvenilização é algo extremamente recente, mesmo com a presença massiva desses jovens entre 15 e 17 anos na modalidade a partir dos anos de 1990 (Haddad, 1992).

Desse modo, as pesquisas foram divididas através de eixos afins, o que possibilitou a realização de análises diversas acerca do uso do termo juvenilização, problematizando, debatendo e entendendo qual será a vertente conceitual para essa pesquisa. A divisão deu-se conforme demonstra o gráfico seguinte:

Gráfico 2. As categorias da palavra juvenilização e seu quantitativo



Tendo em vista a necessária clareza acerca do que foi analisado, segue abaixo os elementos centrais do debate realizado sobre cada pesquisa e suas respectivas divisões por categorias.

2.1.1- Juvenilização como característica da expansão da Educação de Jovens e Adultos

No artigo **A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade**- Mónica de la Farea e Guilherme Carlos Corrêa, mostram o reflexo da Expansão da Educação de Jovens e Adultos, com foco na América Latina, recortando os territórios do Brasil e da Argentina, buscando interrogar as características atuais da EJA (sendo o foco provocador da análise) e os processos de “juvenilização”. Os autores citam algumas funções que a Educação de Jovens e Adultos vem desenvolvendo no cenário atual e destacam que o processo denominado “juvenilização”, talvez tenha produzido maiores transformações na EJA, referindo-se a este como canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens excluídos da educação comum. Sendo um neologismo utilizado para caracterizar a presença massiva de jovens num espaço inicialmente destinado a adultos.

Há um destaque no texto estabelecendo esse processo de juvenilização como um complemento dos instrumentos de regulação da exigência do ensino obrigatório. Segundo o estudo, a partir dos 18 anos não há mais exigência em relação ao indivíduo frequentar uma unidade escolar, dessa forma esses mecanismos propõem a certificação, um espaço para o cumprimento de medidas socioeducativas, imperativos vinculados à dinâmica familiar (progenitores que acompanham seus filhos) e um auxílio financeiro através da inserção no mercado de trabalho e do acesso à escolarização mínima obrigatória. Ficando claro que na vida de jovens e adultos, as instituições, escolar e familiar, possuem uma forte ligação.

2.1.2- Juvenilização gerada pela evasão e repetência, traços de exclusão do ensino regular

A dissertação - **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém- PA (2010-2013)** - Letícia Carneiro da Conceição, retrata que para a análise e entendimento do fenômeno da juvenilização faz-se necessária a percepção de que não é algo recente, ou seja, o surgimento dos grupos intergeracionais na EJA sempre existiu. Todavia, esse processo nos últimos anos vem trazendo uma mudança substancial na modalidade, até mesmo porque os motivos que levam esse jovem a ingressar na Educação de Jovens e Adultos mudaram.

A partir dos anos 1990 é evidente a acentuação deste fenômeno, não apenas em todas as regiões do Brasil, como também na América Latina, a autora destaca que tal processo está ligado à evasão e ao fracasso escolar, a juvenilização ganha destaque por seu perfil “indesejável”. Acrescenta ainda como é feito esse processo, apresentando como questão central a transferência obrigatória que é realizada com os alunos com mais de 14 anos, gerando, dessa forma, problemas na organização da EJA, pois simultaneamente recebe um alto número de jovens e possui pessoas com deficiência e idosos.

Esse processo de juvenilização implica na convivência desses diversos grupos, gerando problemas intergeracionais, mesmo a diferença etária não sendo algo novo na EJA, o que está em foco é o debate acerca da inclusão desse grupo tão jovem, suas distintas concepções, anseios e perspectivas em um contexto cultural. Caminhando de mãos dadas a intergeracionalidade e a juvenilização.

O trabalho dissertativo **Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis** - Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho nos remete à ideia de que o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos não é algo recente, pois possuem estudos datados da década de 1970. Entretanto, o fenômeno vem crescendo em alta proporção, a presença de alunos cada vez mais jovens vem provocando alguns incômodos, principalmente para professores e gestores. Tornando-se assim necessário um entendimento dessa realidade para a identificação de possíveis respostas. Assim, a juvenilização pode ser considerada como o ponto de partida deste estudo, valendo o destaque das relações entre o jovem e a escola, ou o espaço escolar, levando em conta a socialização.

A autora ainda propõe que, de acordo com a fala de alguns professores, eles visualizam o espaço da EJA como algo destinado aos adultos e idosos, colocando assim o jovem em um não-lugar, visto que ele também não se encaixa nos padrões do ensino regular devido ao acúmulo de retenções, indisciplina, desinteresse e evasão. Ela ainda ressalta que muitos problemas vivenciados em sala com forte presença dos jovens estão intrinsecamente relacionados ao não saber lidar com as expectativas e anseios desses sujeitos, e o professor, por sua vez, espera que esses jovens possuam um capital cultural além do que de fato tem.

Outra dissertação que tem como foco o debate acerca da juvenilização é a **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar** - Marivane Silva de Alcantara, que traz a problematização que deve ocorrer nas escolas tendo como centro a juvenilização. A pesquisa também associa a palavra à rejuvenescimento,

destacando-a como um fenômeno progressivo, desafiador que vem ocorrendo desde os anos 90, citando, inclusive, Carvalho para um maior embasamento.

A autora destaca as principais causas da juvenilização, elencando a dinâmica escolar brasileira, as pressões oriundas do mercado de trabalho e as deficiências existentes no ensino regular público como: a evasão, repetência e a distorção idade/série como principais motivos. Acrescentando ainda que a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade de emprego são outros fatores de grande peso para a ocorrência em massa dessa migração. Ela ainda propõe que tal fenômeno ganhou visibilidade devido a LDB 9394/96 que reduziu a idade mínima para frequência e matrícula na modalidade

Caracterizando assim juvenilização pelo progressivo crescimento do quantitativo de jovens que ingressam nessa modalidade de ensino, exigindo que a EJA prossiga com novos rumos. Destacando que a juvenilização revela uma questão mais ampla sobre a problemática educacional, tendo em vista que é muito grande o número de jovens que ingressam logo com 15 anos, sendo seguramente aqueles que já passaram por reprovações no ensino regular, apresentando as falas desse sistema. A autora ainda destaca que a atual LDB e a lei 5692/71 foram primordiais para que esse fenômeno crescesse cada vez mais.

O trabalho **“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis** – Marcelo Laranjeira Duarte versa sobre os desdobramentos que a juvenilização vem trazendo. O autor atribui ao conceito de juvenilização, a priori, a faixa-etária de jovens entre 15-29 anos na EJA do município estudado, entendendo que para a compreensão da EJA atual, faz-se necessário uma assimilação acerca desse fenômeno. Ele elenca algumas suspeitas sobre o que vem sendo chamado de juvenilização.

Sinaliza assim, como a primeira delas, o aumento do número de jovens nesta modalidade, a ser vivenciada a partir da expansão da escola. Outra hipótese elencada, é que o termo “juvenilização da EJA” tem sido relacionado com um conjunto de questões que são de suma importância para a juventude e sua presença nos espaços escolares. A terceira hipótese, mas não menos importante, é a saída de alunos com idade mais avançada da EJA (evasão). O autor ainda propõe uma caracterização desses sujeitos da seguinte forma: pobres, com origem das classes populares, indivíduos que experimentam trajetórias escolares acidentadas, injustas e desiguais, pessoas buscando algum tipo de mobilidade social nas escolas, trazendo ainda para o interior do ambiente escolar os conflitos sociais que pertencem.

Pressupõe ainda que esse aluno pode ser remanejado para a modalidade em questão devido a ser considerado um elemento de risco para o ensino regular. A partir do exposto é perceptível que a EJA muitas vezes funciona como uma válvula de escape para variadas situações que ocorrem no diurno. É válido destacar que tal fenômeno não é algo natural, mas vem fundamentado em diversas questões que o ensino regular ainda não conseguiu resolver, excluindo assim cada vez mais quem não consegue acompanhar o processo no tempo determinado.

Na dissertação **Juvenilização na educação de jovens e adultos de OURO PRETO/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**- Lorene Dutra Moreira e Ferreira- a pesquisa é voltada para a investigação do acontecimento da juvenilização, considerando-se este um fenômeno causado pela ampliação das matrículas de adolescentes e jovens na EJA. A autora cita que tal fato é assim explicado por Spósito, Haddad e Di Pierro, Brunel, Dayrell, Carrano, Borghi e Carvalho R. em pesquisas recentes. Tendo que serem salientadas as necessidades, potencialidades e expectativas desse público.

Ela ainda destaca o necessário acolhimento que deve ocorrer para esse público que vem vivenciando um não-lugar na escola. Relata ainda que é fundamental que fique claro que a EJA é uma modalidade de ensino tão regular quanto qualquer outra, não sendo de caráter supletivo. Vale salientar que os alunos participantes desse processo geralmente já possuem uma carga negativa vindo do ensino regular, além da noção de incapacidade, sendo atribuída ainda a culpa pelo fracasso escolar, o que gera um sentimento que mina a autoestima do educando. Conclui-se que há uma carência de políticas públicas que tenham como alvo esse grupo e que tal investimento daria um viés diferenciado a esses educandos.

Em outro trabalho dissertativo - **Olhares sobre a educação de jovens e adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS**- Veridiana Gomes Caseira traz a ideia da juvenilização através da palavra rejuvenescimento, a pesquisa visa entender quem é o público que está participando desse fenômeno. Tal rejuvenescimento é composto por um segmento cada vez mais jovem que aspira na EJA a possibilidade da conclusão de seus estudos, tendo em vista o panorama de exclusão e segregação que vivenciam.

A autora elenca algumas possibilidades que se destacam na sustentação desse acontecimento cada vez mais pertinente na Educação de Jovens e Adultos, ela cita o descaso com as camadas populares, somado aos (des)interesses políticos, educação como privilégio de poucos e em outro momento apenas para propagar uma imagem desenvolvimentista brasileira.

Ela ainda propõe que a EJA atual é mais jovem do que a que foi vivida nos anos 2000, ou seja, que em curtos espaços de tempo o público vem se modificando.

Sugere a necessidade de se repensar a modalidade em si, além do seu currículo, estrutura e o que seus efeitos têm causado a esse público. A autora ainda recomenda a mudança da nomenclatura da modalidade para que o público pertencente ao rejuvenescimento seja incluído-EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), através dessa mudança ela acredita que já haveria uma preparação tendo em vista o público que os espera, adolescentes excluídos da educação básica regular. Em nenhum momento uma modalidade iria sobrepor-se a outra, mas a ideia é que caminhem juntas, tratando-se de uma simbologia para valorizar e visibilizar o adolescente que está passando despercebido pelas políticas de EJA. Vale destacar ainda que o ensino regular conforme está organizado continuará a produzir margens gerando o rejuvenescimento da modalidade.

Na dissertação **Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos – EJA (Caxias do Sul 1998/2012)** -Simone Cardoso de Quadros, a autora começa sua abordagem de acordo com o suporte teórico que Haddad e Di Pierro, na qual propõem-se que a juvenilização emerge a partir dos anos 80, sendo constituída através de uma crescente matrícula de alunos com perfis mais jovens, tendo em geral histórias de fracasso escolar e/ou exclusão da escola regular na maioria dos casos por inadequação as regras do sistema. Ela ainda ressalta que originalmente a modalidade vem perdendo sua identidade, à medida que passa a cumprir funções como: de aceleração de estudos para jovens com defasagem idade-série.

Simone expõe que nem todos os lugares passam pela juvenilização ao mesmo tempo, pressupõe que em determinadas regiões esse fenômeno tende a acontecer de maneira mais pontual e enfática. Ainda caracteriza o público que está incluído nesse perfil juvenil do seguinte modo: em geral meninos, que possuem problemas na maioria dos casos relacionados a reconhecer e obedecer a autoridades e ao formato da escola regular.

O trabalho - **A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos** - Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva tem como objetivo central apresentar as causas da ampliação da faixa etária da EJA, através de dois processos: a juvenilização e o crescente ingresso de idosos. A pesquisa demonstra ser contrária às ideias já vistas anteriormente, propondo que a intergeracionalidade estimula o convívio e troca dos diferentes indivíduos.

Ressalta também que o processo de juvenilização teve um grande crescimento nos anos 90 e está se intensificando cada vez mais, propõe ainda que simultaneamente há um aumento da população idosa em todo o mundo, ocasionado pela melhora de vida, gerando uma maior participação desse público. As autoras destacam alguns fatores como geradores do processo de juvenilização, sendo, por exemplo: a carência nas condições físicas e materiais de muitas escolas e o acesso à modalidade através dos aspectos políticos e legais.

A pesquisa cita a questão da migração perversa que ocorre com esses jovens, principalmente entre 15 e 18 anos, que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos de ensino. As autoras concluem ainda que as deficiências no sistema escolar, quais sejam, a evasão e a reprovação têm influência direta na juvenilização, os altos índices de reprovação encaminham quase que automaticamente o aluno para a EJA, tendo em vista que com várias reprovações ele acaba ficando fora da faixa-etária recomendada para a turma, gerando assim potenciais candidatos a EJA.

A próxima pesquisa a ser analisada- **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes** – Larissa Martins Freitas, traz a questão da juvenilização sobre a ótica do jovem, entendendo que há um reforço na crença de que sempre há algo errado com o estudante e não com as práticas que o excluem do ensino regular. Através de outros olhares, inclusive sob a ótica de outras pesquisas, percebe-se que as práticas excludentes acabam “convidando” os jovens que já reprovaram muitas vezes a terminarem seus estudos na EJA. A autora estabelece um comparativo entre o Ensino Médio regular e a EJA, exprime a definição de juvenilização como “*ato migratório de inúmeros jovens para a Educação de Jovens e Adultos*”.

É válido ressaltar que a EJA foi se tornando cada vez mais juvenil, com estudantes caracterizados pela desmotivação com a escola regular, com histórico de diversas repetências, vendo essa modalidade como uma abertura de possibilidades, tendo como principal função auxiliar na aceleração dos estudos de jovens com defasagem de relação idade-série, a pesquisa tenta vasculhar qual o real motivo para a procura desse outro espaço. A autora elenca alguns fatos que são primordiais para essa migração intensificada na contemporaneidade, decorrendo das ineficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionaram a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para a escola, entre outras.

Ao longo do estudo é relatado também que a busca pela modalidade se dá pela procura de relações mais humanas e respeitadas que as oriundas do ensino regular, entendendo assim que o processo de juvenilização está relacionado intimamente com diversas práticas de exclusão geradas não apenas socialmente, mas também no meio escolar. Muitos desses jovens trazem consigo um contexto opressor que os inferioriza a todo o momento, culpabilizando os diante da realidade vivenciada, tendo diversas experiências mal sucedidas e vozes silenciadas.

O artigo de Sérgio Haddad - **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**, data do ano de 1992. A análise do documento, apesar de ser antes da nova LDB, traz importantes pontos, como a EDA (Educação de Jovens e Adultos), sigla que o autor utiliza para caracterizar a futura modalidade. Haddad explicita o desenho do momento da educação de jovens e adultos e aponta timidamente para um rejuvenescimento dos alunos que frequentam esse curso, alegando ser provocado pela perda de qualidade do ensino regular. Destacando, ainda, que estudos apontam uma inadequação do sistema escolar para os anseios e perspectivas dessa juventude.

2.1.3- Juvenilização como consequência da inserção no mundo do trabalho

A dissertação **Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque- SC** de Olavo Laranjeira Telles da Silva, apresenta uma perspectiva acerca do que provoca a juvenilização no CEJA (Colégio de Educação de Jovens e Adultos) de Brusque/SC. O autor destaca que no mundo atual os jovens vivem um processo de idas e vindas com o mundo do trabalho e que a cada período novas exigências são impostas para uma inserção mínima no mercado, perpetuando assim o olhar da educação ao longo da vida nesses jovens. Olavo cita Carrano, ao relatar acerca da preocupação que deve ser encarada e gerada para o acolhimento desses jovens no espaço escolar.

Ele ainda propõe que a juvenilização também pode ser chamada de rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos, não sendo apenas um desafio para a modalidade, mas uma realidade presente. Ao final do estudo o autor ainda sugere a necessidade de novas pesquisas que tenham a juvenilização como centro.

Na pesquisa **A Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** Roseli Vaz Carvalho, pressupõe que a juvenilização é uma crescente que vem ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos, sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdo, pois a inserção desse jovem gera um desafio constante. A juvenilização, de acordo,

com a visão da autora tem como principal fator a expectativa da inserção rápida do jovem no mundo do trabalho, gerando expectativas de ascensão e mobilidade social.

A autora ressalta que a juventude desses jovens é ceifada através das regras de sobrevivência que acabam por limitar o direito a plena juventude, lhes sobrepondo a incorporação ao mundo do trabalho, destaca ainda que as oportunidades são oferecidas de forma desigual a esses indivíduos. Sendo a transição desses jovens que estão fazendo parte desse fenômeno de rejuvenescimento para a vida adulta “socialmente manipulada e manipulável”.

O estudo - **Resistências, governamentalidade, e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA de Adriano Zanandrea**, analisa em que medida os jovens, que estão dentro do fenômeno da juvenilização da EJA, utilizam um comportamento indisciplinado para reforçarem a sua identidade em um espaço que não é destinado aos seus. Os autores destacam que esses jovens chegam à modalidade com constantes discursos de fracasso e episódios de indisciplina escolar, tendo na EJA a última oportunidade de escolarização.

Eles salientam que nessa modalidade encontram-se cada vez menos adultos e há a prevalência de jovens entre 15 e 24 anos, com muitas dificuldades de aprendizagem, além de uma desmotivação quase que intrínseca. Os jovens que não evadem possuem uma extrema ansiedade na conclusão de seus estudos, os autores elencam algumas possibilidades que podem ser geradoras desse sentimento: talvez para estarem com um mínimo necessário de formação e se lançarem, com alguma perspectiva na disputa pelas vagas de emprego; talvez para encontrarem aqueles que, por sua vez, almejam uma mão-de-obra barata, devido à grande oferta; ou ainda para ascenderem simbolicamente às representações contemporâneas de bem-estar, ligadas ao consumo, à formação permanente e ao aperfeiçoamento de si; ou mesmo, então, como condição do próprio empregador para manter seu posto de trabalho – apesar de, em sua maioria, ter uma precariedade acentuada.

Os jovens têm uma noção diferenciada acerca do respeito que antes era tido, por exemplo, na educação de jovens e adultos, o adulto demonstrava de certa forma uma passividade em relação às ordens do professor, muitos desses jovens acreditam no respeito, mas sendo praticado de forma bilateral, não caracterizando uma obediência às cegas, recaindo assim uma ênfase através da reciprocidade.

2.1.4- Juvenilização essencial para a nova EJA

Outro trabalho que é de grande valia para a pesquisa que está se discorrendo é a resenha do livro: **SILVA, Analise da (org.). Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, resenhado por Thiana Eirado Sena de Souza e Benedito Eugênio, inicialmente o autor ressalta que a EJA possui uma identidade e não pode ser tratada apenas como um repositório de alunos que, em sua essência, busca corrigir um direito historicamente negado e negligenciado. Evidencia que a questão da juvenilização vem se intensificando ao longo dos anos, provocando mudanças na identidade da EJA.

Propõe a ideia de juvenilização como a inserção de um grande contingente de jovens na EJA, porém esclarece que se faz necessário frente à complexidade de tal fenômeno compreender esses jovens, que eles possuam um lugar, que estes tenham valorizadas suas bagagens culturais, seus desejos e expectativas e que a EJA não venha a se resumir como um outro local de exclusão para os mesmos.

2.1.5- Algumas considerações

Diante das análises realizadas através dos eixos acima, é observável que a partir do texto de Sérgio Haddad (1992) é iniciada timidamente uma avaliação e reflexão acerca do fenômeno que vem se apresentando para a Educação de Jovens e Adultos, “o rejuvenescimento”.

Os diversos autores datam tal fenômeno iniciado em três décadas diferentes (70, 80 e 90), porém tal colocação não influencia no aumento crescente das pesquisas, que tem seu auge no ano de 2015. Apesar da diversidade de características entre elas, são possíveis algumas associações como: o fenômeno da juvenilização traz diversas mutações para o cenário da EJA, esta enquanto modalidade vem perdendo suas características iniciais, modificando-se no decorrer dos anos de forma dinâmica, com o intuito de atender seu público mais recente, tendo uma identidade variável.

Há um dado subentendido, ao realizarmos a associação desses trabalhos com o que já foi estudado ao longo dessa pesquisa, a expansão do ensino iniciada a partir dos anos 70 trouxe em paralelo o aumento da juvenilização, pois com a ampliação do ensino regular sua margem e seletividade também aumentam, classificando os sujeitos em apropriados ou inapropriados ao seu sistema.

Enxergando a juvenilização como instrumento de estudo da EJA diurna, que é nosso foco principal, percebemos em nosso campo prático que os jovens entre 15 e 17 anos são maioria.

Conceituando-se a juvenilização como a ocupação de jovens em quantidade nos bancos escolares da EJA, como a associar a essa nova prática? Se esses bancos já foram criados para essa margem com pouca ou nenhuma inserção de adultos nesse limbo, ou nessa nova categoria que estamos estudando e pesquisando.

O intuito principal de elencar diversas pesquisas e entendê-las é perceber se alguma se associava ou se assemelhava a esse objeto de pesquisa. Após esse arcabouço teórico foi possível concluir que não. O objeto trazido na presente pesquisa constitui-se como algo novo que vem sendo criado e difundido, que por sua dinamicidade ainda carece de teorização. A juvenilização fez-se um caminho, mas não o fim do nosso estudo. A partir dessa perspectiva, tratar somente da juvenilização não será suficiente, percebe-se que esse jovem não está entrando em substituição ao adulto, mas está sendo construído um espaço de destino para ele, que também estão ‘apelidando’ de EJA. Dessa maneira, é imprescindível entender o que de fato é esse lugar.

Vista como algo positivo por alguns autores e por outros nem tanto, o presente estudo utilizará o termo de acordo com o eixo 3.2 (**Juvenilização gerada pela evasão e repetência, traços de exclusão do ensino regular**) entendendo que conforme explícita Haddad e Di Pierro (2000):

[...] os programas de jovens e adultos que nos primórdios visa democratizar oportunidades formativas a adultos, vêm deixando de lado sua personalidade, à medida que cumpre funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo- escolar. (p.125)

Entendendo tal colocação, é certo o não-lugar que esses jovens ocupam, através de uma “migração perversa” que muitas vezes não envolve escolhas dos principais autores, mas sim a satisfação dos sistemas de avaliação externa, “resolução” dos problemas de indisciplina” e uma marginalização sem medida a jovens que são renegados a todo o tempo no ensino regular. Essas situações descritas têm íntima ligação com a criação das turmas denominadas EJAS diurnas, tensionando o reforço a criação de um novo lugar ou uma nova margem, colocando esses jovens em uma espécie de limbo escolar que muitas vezes o acompanham por toda a trajetória futura.

As políticas de correção de fluxo interferem diretamente na EJA, como Julião e Peregrino (2018) nos esclarecem, propondo a análise do alto número da distorção idade-série já no 5º ano do ensino fundamental, configurando a trajetória escolar dessas crianças como: irregular e com diversas interrupções presentes já nos anos iniciais. Sob essa ótica, porém contemplando de outro ponto, ao observarmos as diversas turmas de EJA, é perceptível que em relação à

distribuição das idades, temos alunos mais velhos nos anos iniciais e os mais jovens nos anos finais, sugerindo uma tendência através da exclusão realizada no ensino regular a quem não se adequa, gerando sempre novas juvenilizações nos anos finais da modalidade, pensando nas bases da EJA noturna. Tendo em vista tal associação, com a expansão do ensino e as políticas de correção de fluxo, vale a pena nos aprofundarmos um pouco mais sobre esses pontos.

2.2- A expansão do ensino

Transversalmente nas palavras de Althusser (1983) e a análise de outros teóricos, entendemos que não há neutralidade nos ambientes escolares e que, assim como, outros instrumentos sociais, cabe à escola, em muitos momentos, a reprodução das relações de poder (Bourdieu e Passeron, 1975). As análises desses autores são realizadas a partir da égide de uma escola francesa, com mais de 40 anos de diferença em relação a nossa, porém que em muitos pontos se assemelha. Busetto (2006, p.25) em suas reflexões acerca da obra de Bourdieu e Passeron (A reprodução, 1975), ainda acrescenta que a escola é vista como “o espaço da reprodução social e um eficiente domínio de legitimação das desigualdades”, dessa forma, a mesma é vislumbrada pelos autores como um local de reprodução social e seus conceitos valorativos, sendo na escola que as relações de classe e patrimonial familiar transformam-se em capital cultural. Por anos, tal domínio foi exercido pela Igreja Católica e por outros aparelhos como a polícia, porém quem melhor do que a escola para satisfazer os anseios sociais? Ainda seguindo esse pensamento Peregrino (2010) acrescenta:

Através da teoria de Bourdieu e Passeron, formulada para o caso particular da sociedade francesa, era possível entendermos como, num país onde a escola primária era pública e universal, as classes ocupavam, com a legitimação dos certificados escolares, posições desiguais na sociedade. Como os grupos e classes populares obtinham sempre os certificados mais desvalorizados? (p.55).

É de vital importância o questionamento levantado por Bourdieu e Passeron (1975), os mesmos defendem a concepção de uma escola concebida de forma injusta, não promotora de possibilidades análogas para todos, transmitindo de forma desigual os conhecimentos por meio da perpetuação dos saberes dominantes. A escola, mesmo ao abordar de maneira semelhante seus usuários, descarta qualquer variedade que possa vir a ocorrer, nos mais diversos capitais culturais, oneram os menos favorecidos, promovendo uma corrida desigual, na qual acaba proporcionando mais privilégios aos menos necessitados e certificados desclassificáveis aos pobres.

Peregrino (2010) nos auxilia esclarecendo em quais momentos a escola se identifica enquanto reprodutora das desigualdades e praticante ativa de ritos de violência simbólica sobre seus sujeitos, afirmando que:

Ao eleger um conjunto de conhecimentos, assim como os fundamentos culturais e sociais necessários para a sua apropriação, como os únicos legítimos na instituição; ao tomar como “régua” de medição cognitiva o conjunto de saberes arbitrariamente estipulado (e afinado com uma das classes e suas frações); com essas manobras, a escola transformava os diferentes (quanto às experiências culturais, sociais e valorativas) em desiguais. Assim, à distância demarcada entre os conjuntos culturais entrantes se repunha a desigualdade de “desempenhos”, legitimados, certificados, pela instituição escolar. (p.56).

Dessa maneira, as variáveis que compõem um sujeito são desconsideradas, o todo é visto, porém sem particularidades, promovendo como Bourdieu e Passeron (1975) intitulam uma “eliminação e seleção”, através de instrumentos como exames e uma categorização desde os primeiros anos escolares dos indivíduos tecnicamente preparados, colocando-os em um *status* acima dos demais. Portanto, o sistema de possibilidades é explicitado pelos autores da seguinte forma:

Eis porque a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social. (BOURDIEU E PASSERON, 1975 p. 190).

2.2.1- 5692/71 e suas propostas de ampliação

Diante de tal cenário temos a expansão escolar proposta através de um ilusório crescimento social para os menos favorecidos e uma afirmação do *status quo* burguês, valendo destacar que há diferentes níveis de desigualdades entre os mais variados sistemas de ensino, como por exemplo, no francês e no brasileiro. Os investimentos objetivam até tornar o sistema menos desigual, porém temos que tomar cuidado com o perigo da substituição progressiva das desigualdades de acesso ao ensino pelas desigualdades de currículos, gerando uma dominação de dominantes sobre dominados.

Tal vertente foi configurada através das leis 5540/68 – lei da reforma do Ensino Superior e 5692/71 – Lei de diretrizes e bases que versa sobre a reforma do ensino, organizando o sistema em primeiro e segundo graus. Na lei de diretrizes e bases anterior (4024/61) segundo Romanelli (2005), não há uma finalidade específica para a educação nacional, demonstrando fins genéricos, propondo o desenvolvimento apenas de valores socialmente construídos.

A década de 70 foi uma época de reexame do papel do ensino, modificando a estrutura presente até então, iniciando um processo de ampliação do acesso principalmente ao público de 7 até 14 anos, como podemos ver em seu artigo 20:

O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Tem-se com isso, a oferta obrigatória, contudo sem a matrícula obrigatória. Um grande passo foi dado na expansão, porém a que custas? O acesso da escola não foi ampliado o suficiente para atender a massa, a 5.692/71 permitiu o ingresso ao segundo patamar do Ensino Fundamental eliminando os exames de admissão, mas a escola primária era tão seletiva que poucos chegavam lá. O Ensino Médio não foi estendido, portanto, a formação técnica se dava – quando se dava- para quem já conseguia chegar a esse nível (Peregrino, 2010).

Di Pierro (2005) ao descrever como se deu a “doutrina supletiva” (destinada à educação de jovens e adultos), por exemplo, reflete que em nada se assemelhou a riqueza proposta pelos movimentos populares do início da década de 60, muito pelo contrário, acolheu aos ideários tecnicistas, através de uma aprendizagem individualizada e competitiva, criando centros educacionais semipresenciais através dos telecursos. A autora complementa afirmando que:

A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos. (p.1118).

Conclui-se que o supletivo foi se tornando o depósito ou a margem para os que não conseguiam terminar o ensino fundamental, visando sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, a nível médio as dimensões técnicas se tornaram de cunho obrigatório com a 5692/71, cursos desprestigiados desde a sua criação são ofertados aos mais pobres, almejando a produção de indivíduos servíveis para o sistema, que mesmo melhorando o acesso continua seletivo, principalmente com os cursos de graduação e pós. Di Pierro (2005) nos traz a reflexão que tal dimensão expansiva se deu com o intento de atender a um modelo econômico concentrador de riquezas. Peregrino (2010) ao citar Algebaile (2004) demonstra outra vertente, propondo que a democratização do acesso ao ensino de primeiro grau durante esse período estava atrelada ideologicamente, estendendo o tempo escolar aos menos favorecidos, introjetando, assim, a ideia de “ascensão social”, objetivando a empregabilidade. Promovendo uma integração que deixa sempre a expectativa de inserção social e econômica, porém que não acontece de fato.

No final da década 1970, a utilização da escola para o controle das massas se intensifica, ligando cada vez mais os espaços educacionais a práticas assistencialistas. Conforme Peregrino (2010):

[...] o germe dessa “desescolarização da escola” ocorre exatamente no momento em que contingentes de jovens e crianças, antes eliminados precocemente da instituição ou nela sequer admitidos, passam a habitar seu interior por tempo mais prolongado. (p.92)

Dessa forma, temos uma mutação na escola justamente quando os menos favorecidos adentram, seu caráter puramente escolar se mistura com atrativos manipulativos para os pobres restringindo, o que de fato a escola deveria lhes oferecer - os conteúdos educacionais. Com efeito, esse ponto é muito importante, inicia-se aqui explicitamente o controle das massas através do aparelho escolar, tal política vai se perpetuando e temos seu reflexo até os dias atuais, a gestão dos pobres é cada vez mais enfática.

Peregrino (2010, p.61) é bem explícita ao propor que “O processo de reprodução do capital tem sido, desde seus tempos iniciais, marcado pela exclusão e marginalização de populações”. Diante de tal afirmação temos a origem de uma expansão criada com base mercadológicas e desiguais.

2.2.2- LDB 9394/96 e suas perspectivas

Em meados dos anos 90, foi proposta uma nova ordem escolar no Brasil, que reitera a ideia expansiva, promovendo o acesso, permanência e matrícula obrigatória de toda a população em idade escolar pertencente ao ensino fundamental. Temos tal previsão na LDB 9394/96, Art. 4º, inciso I que prevê a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, tem-se uma expansão ou democratização inserindo o indivíduo escolar em um novo campo contraditório. É válido destacar que as faixas etárias de 4 e 5 anos e 15 até 17 foram incluídas como parte do ensino obrigatório no ano de 2009, com a Emenda Constitucional 59.

Em seu artigo 5º a lei ainda traz a perspectiva da educação como “*direito público subjetivo*” e em seus incisos prevê que diversos órgãos necessitam zelar pela frequência desse sujeito, seguindo ainda está linha o artigo 6º imputa aos pais o dever de matricular as crianças na idade obrigatória nas escolas de educação básica. Um novo cenário é trazido à tona com oferta, matrícula, acesso e permanência, todos obrigatórios.

Mesmo assim, conforme Di Pierro, (2005) a situação da educação de jovens e adultos pouco mudou, mesmo passadas três décadas após a lei 5692/71, e a promulgação da LDB 9394/96:

[...] a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. (p.1118).

De fato, a atribuição ao paradigma compensatório não deve ser o único responsável pelos resultados insatisfatórios alcançados com o ensino supletivo, a ausência de investimentos e professores inicialmente despreparados para a expansão do ensino, afetaram sem tamanho as modalidades com menor notoriedade, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (Di Pierro, 2005).

Machado (2016) reforça tal ideário ao apresentar esse momento pós-LDB 9394/96 como uma segunda derrota, ao ser gerado no documento a reafirmação da suplência, a autora demonstra que tal situação poderia ter sido superada com uma redação mais ampla, trazendo para a EJA a amplitude necessária que caracterizasse uma oferta diferenciada a ser proposta conforme a necessidade do seu público.

Diante de tal cenário, ainda temos a criação das margens dentro da margem, ou seja, você inclui o indivíduo no espaço escolar, mas não nas práticas ali utilizadas, promovendo sua exclusão dentro do sistema, aumentando com repetências e abandonos sua permanência, como Peregrino (2010) nos remete:

O 'novo' processo de escolarização das classes populares, que assegura acesso e adia a saída da instituição tornando mais extenso o tempo de "habitação" da escola, vem criando novos circuitos no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização". E pensamos, em contrapartida, vem também "remodelando" à instituição. (p.62).

É perceptível, que a expansão que foi realizada durante a Ditadura Militar perdurou por anos a fio, desenvolvendo um perfil de escola pública pouco associada a fins educacionais, com características cada vez mais assistencialistas e seletivas, com uma estrutura que inclui muitos, porém de uma forma piramidal. Peregrino (2010) situa que a relação de direitos solidificada no Brasil não é uma relação de iguais, e que cada vez mais a situação entre dominados e dominantes exclui o conflito de sua configuração, imprimindo uma situação de poder, na qual as características como autoridade e obediência são as égides. Define-se, assim, uma relação vertical de controle que é estabelecida entre o estado e os sujeitos mais pobres.

Compreender o conceito de margem se faz vital, Peregrino (2010) nos remete que estar à margem do processo educacional é fruto de eliminações internas, de inclusões precárias e de degradações sistemáticas que são produzidas ao longo do processo. Entende ainda que, estar à margem é estar incluído de maneira subordinada, principalmente por movimentações na trajetória dos estudantes que configurem fracassos dentro do ambiente escolar.

Dessa forma temos uma expansão caracterizada pela ilusão da ascensão social para os menos favorecidos, e os lugares pré-selecionados para os escolhidos, legitimando assim quem deve “sobrar” e quem deve sempre constar nessa classificação. Problematicar acerca desses indivíduos que muitas vezes apenas servem para constar numericamente no sistema é algo imprescindível. Muitos dos que “restam” são destinados a políticas que visam readequar sua idade/série, como programas de aceleração ou correção de fluxo.

2.3-Políticas de correção de fluxo

Os programas de correção de fluxo têm como finalidade combater as altas taxas de repetências, que pode propiciar o agravamento da evasão escolar e exclusão externa dessas crianças/ jovens, incluídos no sistema. Tal política segundo Oliveira (2003) teve seu início no Estado do Maranhão (1995), a partir da constatação de altos índices de repetência, distorção idade-série e elevados custos educacionais, os indicadores com as avaliações externas também não eram muito bons, projetando o Maranhão através do SAEB como um dos cinco piores em nível educacional.

Como solução para modificar a obstrução que estava acontecendo com o fluxo escolar, gerada pelos educandos remanescentes, criaram-se os programas de correção de fluxo, objetivando combater o fracasso escolar e melhorar consideravelmente os índices que avaliam a qualidade do ensino. Segundo Oliveira (2003) as políticas visam combater a distorção, sendo ocasionada principalmente pela: repetência, evasão, entrada tardia na escola e diversas razões de natureza social e econômica. A relação entre idade e série é utilizada em diversos sistemas de ensino.

Tem-se a expansão da escolarização em seu primeiro momento, à custa da degradação dos conteúdos, domínio e gestão dos pobres, poucos investimentos se fazendo mais com os mesmos recursos, ou seja, sacrificando a própria instituição (Peregrino, 2010). Reforçando, assim, o paradigma da pobreza estrutural de direitos aos quais os excluídos do sistema estão submetidos, contudo é válido destacar que mesmo apesar de todas essas questões não se pode negar a mutação que o sistema passou com a inclusão dos mesmos.

2.3.1- As políticas e a EJA

Sendo também, utilizada como instrumento da política de correção de fluxo, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos que de acordo com Di Pierro (2005, p.1122) vem possibilitando estudos acelerados, principalmente em horário noturno, tendo seu público alvo “adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural”. Os jovens têm por objetivo a certificação necessária para uma melhor inserção no mercado de trabalho, é perceptível, a mudança identitária que a EJA passou ao longo dessas últimas décadas, com a inserção de jovens oriundos do próprio sistema, ou seja, frequentadores dos bancos escolares que não conseguem estabelecer sua continuidade e permanência no sistema.

Conforme Machado (2016) nos explicita, a luta por escolarização é algo histórico, se faz vital a batalha por um sistema educacional de qualidade e acessível principalmente voltado para a EJA. A autora ainda complementa afirmando que nas últimas décadas a perda do sentido escolar (aprender e ensinar) foi-se dando de maneira profunda, a escola precisa reaver seus ideários aguçando a consciência crítica do seu público, gerando a criticidade necessária para não mais se manter escravizado a um sistema alienante.

Vale destacar que muitas propostas destinadas a Educação de Jovens e Adultos ainda possuem uma visão muito abstrata, com conteúdos aligeirados, refletindo uma herança de programas como o Mobral, trazendo o passado de volta ao presente. Machado (2016) traz à tona à ideia da certificação que é buscada por muitos dos indivíduos que procuram a modalidade, afinal será que é válido sair o mais rápido possível de um processo de escolarização, não importando o que de fato se adquiriu? Esses jovens conseguem ter empregabilidade garantida apenas com a comprovação dos certificados, não demonstrando ter conhecimento sobre aquilo que comprovam? Essas são algumas reflexões que são geradas ao pensarmos na escola atual, tal visão (a da certificação) ainda se reproduz com muito afinco nos ambientes escolares. Machado (2016) acrescenta:

[...], mas, diria que há algo ainda mais perverso que iludir a população com a certificação fácil. Trata-se de corromper o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade. Isso, de fato, herdamos de um passado que não passou. E nos remete à questão já colocada, das concepções em disputa da EJA, pois se nos reportarmos aos movimentos populares de educação, da primeira metade da década de 1960, recordamos ali a defesa de uma visão emancipatória de educação, para usar um termo freiriano, e que ainda luta bravamente para se manter viva no meio dos educadores brasileiros. (p.435).

De acordo com dados do IBGE, PNAD 2017², apenas 68,4% da população entre 15 e 17 anos frequentava a série adequada, mesmo com a expansão da obrigatoriedade a esse público, muitos têm como destino a educação de jovens e adultos, utilizada como correção de fluxo, já que em sua maioria são suprimidos do ensino regular ao completarem 15 anos ou conforme Machado, (2016, p. 422) explícita “somente a EJA é dada como alternativa, ou, em alguns sistemas, como a expulsão dos alunos que “dão trabalho” no diurno”. Ainda em 2017, o PNAD nos mostra que mesmo esses jovens estando na faixa obrigatória temos em média 87,2% de indivíduos entre 15 e 17 anos, que frequentaram a escola nos anos de 2016 e 2017, enquanto na faixa de 6 até 14 anos temos 99,2%, é notório que há uma distância considerável entre ambos os percentuais, para tal entendimento faz-se necessária a investigação em torno dos investimentos que permeiam esses públicos e as políticas regulamentadoras da Educação de Jovens e Adultos. A partir dessas bases prosseguiremos com a análise prática do campo da EJA diurno caxiense.

² Retirado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

3. CAXIAS- HISTÓRIA, ECONÔMICA E EDUCAÇÃO

Conforme descrito, o terceiro capítulo tem por objetivos: analisar e entender a dinâmica histórica, geográfica, econômica e organizacional do Município de Duque de Caxias, através dos levantamentos que foram realizados, buscando caracterizar a região estudada enquanto um todo e suas peculiaridades distritais; explorar a maneira com que a educação municipal se apresenta aos indivíduos, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos; apreciar alguns dados como: PIB (Produto Interno Bruto), distorção idade-série, entre outros; realizar uma análise entre os perfis construídos através das Diretrizes Curriculares Municipais (1998 e 2012), demonstrando a ausência até então da representatividade do jovem que frequenta a EJA diurno e um terceiro que está sendo feito através deste estudo (2018).

Um panorama das escolas que possuem a modalidade no município nos períodos noturno e diurnos no ano de 2018 foi apresentado, tendo como intuito promover a reflexão de como em pouco tempo a EJA no período diurno já se apresenta de maneira numericamente significativa. Em outro tópico tratamos acerca da regulamentação para a abertura dessas turmas, parte complexa, pois nos foram fornecidos poucos dados e sem acesso real aos vestígios documentais existentes, conseguimos realizar esse levantamento através das entrevistas realizadas com as coordenadoras e representantes da primeira escola que a EJA diurno foi implementada.

O estudo de campo será realizado no município de Duque de Caxias, tendo como base uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Visando a associação do aporte teórico realizado anteriormente nessa pesquisa com: os dados práticos, a revisão de literaturas que versam sobre o município, dados disponibilizados virtualmente, a análise de entrevistas, o estudo, a observação do cotidiano desses jovens e a exploração de documentações escolares com o intuito de caracterizar quem é o jovem da EJA diurno Caxiense e se, de fato, essa nova modalidade caracteriza-se como EJA. Para tal, alguns aspectos do município se fazem indispensáveis.

3.1- Análise geral do município

Em 31 de dezembro de 1943, através do Decreto Lei nº 1.055, foi criado o Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, porém somente em 1947, foi eleito o primeiro Prefeito por voto popular, tendo a Câmara Municipal sido instalada no mesmo ano. O nome da cidade, Duque de Caxias, está ligado a José Luiz Machado, mais conhecido como “Machadinho”, que mesmo não participando de nenhum movimento pró-emancipação, sendo um morador da localidade desde o início do século XX, “Machadinho” e um grupo de amigos foram à estação de trem, próximo a Plínio Casado, para retirar a placa que tinha o nome de

Meriti e trocá-la por Caxias, uma homenagem a Luiz Alves de Lima e Silva, que nasceu na região³.

O município encontra-se situado na região da Baixada Fluminense, tendo 462km² de extensão. Este se divide em quatro distritos: a sede municipal que se encontrava no primeiro distrito desde a emancipação, a partir da Lei Orgânica de 29 de maio de 1991, transferiu sua matriz para o segundo distrito, muito se falava na época que essa mudança foi no intuito de dar visibilidade às demais áreas municipais, além do centro.

Tendo uma localização estratégica, estando junto às principais rodovias do país, Presidente Dutra, Washington Luís, Avenida Brasil, Linhas Vermelha e Amarela, o município ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) do estado, perdendo somente para a capital, de acordo com pesquisas da Fundação ALERJ (Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro). Ou seja, devido a seu posicionamento geográfico o município tornou-se um polo econômico influente no estado, gerando renda significativa a nível estadual e federal, considerada uma cidade dormitório por muito tempo, hoje produz seus próprios empregos, sendo na maioria subempregos precisando de mão-de-obra qualificada externa, principalmente em função de seus investimentos precários em educação.

Conforme o Censo 2000, do IBGE, o município de Duque de Caxias tinha uma população absoluta de 775.476 habitantes, correspondendo a 7,12 % da população da Região Metropolitana (10.894.156 habitantes) e 5,39 % em relação ao estado do Rio de Janeiro (14.391.282 habitantes). Os primeiros dados do Censo 2010 divulgados pelo IBGE não apresentaram grandes mudanças. A população de Duque de Caxias aumentou para 855.048 habitantes, o que corresponde a aproximadamente 5,34 % da população do estado do Rio de Janeiro (15.993.583 habitantes). Algumas projeções estatísticas estimam que, a partir de 2016 a população duque caxiense ultrapassaria a casa de um milhão de habitantes.

O Censo 2010 confirmou que a população urbana é maioria no município, sofrendo um ligeiro aumento percentual. Em 2000, ela correspondia a 99,59 % do total; em 2010, esse número subiu para 99,66 %. À primeira vista presume-se uma diminuição da população rural no município⁴, sendo que, existem diversas áreas na cidade com características rurais que não são reconhecidas. Como prova disso, têm-se escolas com características de (escolas do campo) rurais, porém que não são vistas como tais, nem tratadas assim. Dessa forma, esse índice reflete

³Retirado de: <<http://www.cmdc.rj.gov.br/>>

a proposta de uma homogeneização que, na prática, não existe, tentando a todo custo afirmar o município enquanto uma área urbana, menosprezando sua parte rural.

Duque de Caxias ocupa o décimo lugar na classificação estadual do IQM (Índice de Qualidade dos Municípios), que analisa os noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro. Segundo a Fundação CIDE, a análise geográfica tem demonstrado que a oferta de bens e serviços está mais desenvolvida em determinados pontos do território, formando concentrações econômicas e demográficas, que geram, muitas vezes, acentuados desequilíbrios regionais e inter-regionais.

Uma escola marcante e que merece destaque na região é a Escola Municipal Armando Álvaro Alberto conhecida popularmente como “Mate com Angu”, ao conhecer a região e a realidade de pobreza e precariedade na qual seus habitantes estavam inseridos e, principalmente, considerando que não havia escola para a maioria das crianças, a professora Armada criou, em 1921, a Escola Proletária de Meriti, posteriormente, Escola Regional de Meriti. A escola destacou-se no cenário da época porque, assim como, a experiência educativa iniciada por Armada⁴ em Angra dos Reis, adotava métodos pedagógicos inovadores baseados nos interesses da criança, promovia, através dos Círculos de Mães, a integração da escola com a comunidade e oferecia merenda às crianças, sendo, inclusive, considerada hoje um patrimônio histórico.

Atualmente, essa escola está praticamente abandonada, tendo desabado um dos seus muros, com os funcionários e a comunidade lutando a todo custo para manter viva a memória desse patrimônio. Um questionamento é feito por muitos estudiosos é o porquê do nome que foi dado à escola, se Armada foi que deu voz, vez e concretude a origem do ensino público como é hoje no município, por qual motivo a escola leva o nome de seu pai e não da destemida moça? O machismo, o descaso com a educação e a ambição econômica ainda são características muito marcantes na cidade.

3.2- Seus distritos e sua gente

3.2.1- Caracterização inicial

Pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, do Estado do Rio de Janeiro, promulgado em 20-06-1947, é desmembrado do município de Duque de Caxias o distrito de

⁴ Em homenagem a educadora em 2017 teve a estreia do documentário biográfico “ Armada”, relembrando sua trajetória feminista e de luta por escolas mais livres.

Meriti. Elevado à categoria de município com a denominação de São João de Meriti. Em divisão territorial datada de 1950, o município de Duque de Caxias é constituído de 2 distritos: Duque de Caxias e Imbariê. Pela Lei nº 2.157, de 28-05-1954, são criados os distritos de Campos Elíseos e Xerém ambos desmembrados do distrito de Imbariê e anexado ao município de Duque de Caxias, de acordo com dados do IBGE.

O Primeiro Distrito, Duque de Caxias possui características de área predominante urbana, ocupa 41 Km², está situado ao sul. O Segundo Distrito, Campos Elíseos, ocupando uma área de 98 Km² na região centro-oeste do município, também apresenta características de área predominantemente urbana. O Terceiro Distrito, Imbariê, situado a nordeste do município, com cerca de 64 Km², e ocupado por grandes áreas rurais, assim como o quarto e último distrito, Xerém, a noroeste, possui características predominantemente rurais, sendo o maior dos distritos, ocupando uma área de cerca de 239 Km²⁵.

Segundo ainda a Secretaria Municipal de Planejamento, a ocupação urbana compromete cerca de 37% (163 Km²) da área do território municipal, sendo mais adensada no 1º e 2º distritos, e mais dispersa no 4º Distrito.

Os terceiro e quarto distritos abrigam ainda extensa área de preservação ambiental, conforme relatado no Portal da Baixada, como, por exemplo, a Reserva Municipal, ao norte, no 3º e 4º distritos; a área de Preservação Ambiental de Petrópolis, ao norte do 3º Distrito e a nordeste do 4º Distrito; a Reserva Biológica do Tinguá, ao norte do 4º Distrito; a Floresta Protetora da União, ao norte do 4º Distrito, nas proximidades da Barragem de Saracuruna; e os manguezais, que outrora formavam extensas áreas nos contatos dos rios com a Baía de Guanabara, e que hoje estão restritos às áreas próximas da foz do rio Iguaçu⁵.

3.2.2- Outras questões distritais

É válido o esclarecimento que as taxas de crescimento demográfico, por exemplo, não são as mesmas entre os quatro distritos, e de acordo com dados recentes, o número de habitantes dos distritos de Campos Elíseos, Imbariê e Xerém, respectivamente 2º, 3º e 4º distritos, somados, supera a do distrito-sede. Esse fato, inclusive, acrescido a outras questões, pode ter relação com recentes iniciativas de emancipação político-administrativa no município. Na década de 90, o quarto distrito tentou se emancipar, mas o quórum não foi alcançado e Imbariê possui um processo aberto na ALERJ, mas que se encontra parado (SIMÕES, 2007).

⁵Retirado de: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/historico> >

É de grande destaque a influência de imigrantes nordestinos na composição atual do povo caxiense, um número elevado quando não são oriundos do Nordeste, são descendentes. Tal fato, por sua vez, está relacionado não só a história da cidade, mas do próprio país. (TERREIRO, 2009)

A influência da REDUC (Refinaria de Duque de Caxias) é vital na economia caxiense, porém por conta da poluição gerada o entorno acaba se tornando “zonas de sacrifício”, ou seja, como Raulino, (2009, p. 82) explicita “localidades que se destacam por serem objeto de uma concentração de práticas ambientalmente agressivas, atingindo populações de baixa renda”. Nas proximidades do segundo distrito, por exemplo, os índices de habitantes com doenças de pele e cardiorrespiratórias são elevados, fato que se deve em função da precariedade local vista, através da ausência, em grande parte do território, de saneamento básico, a fragilidade alimentar e as diversas substâncias químicas concentradas no ar. (RAULINO, 2009)

De uma forma geral, pode-se afirmar que os bairros do Primeiro Distrito de Duque de Caxias pertencem a essa categoria mais bem planejada em matéria de urbanização, sendo o bairro 25 de agosto um exemplo, tendo uma estrutura qualitativa semelhante a um bairro na Área Metropolitana do Rio de Janeiro. Em contrapartida, a cidade tem outros bairros com vazios arborizados como é citado no livro da Fundação Dom Cintra. “Em 2006, o município tinha o uso do solo distribuído da seguinte forma: 27% de floresta ambrófila, 7% de vegetação secundária, 40% de áreas urbanas, 14% de pastagens, 2,4% de áreas agrícolas e 9,6% de áreas degradadas.” (2006, p. 22).

3.3- A importância econômica de Duque de Caxias

A arrancada no desenvolvimento econômico do município teve início com a implantação da Refinaria de Duque de Caxias na década de 60, pertencente à Petrobrás. A empresa atraiu também outros gigantes do setor de petróleo: Shell, Texaco, Mobil, Petroflex. Os principais segmentos industriais no município são químico/petroquímico, metalúrgico/gás, plástico, mobiliário, têxtil/vestuário.

Atualmente, empresas de vários setores têm se instalado no território, tais como Jornal O Globo, Carrefour, Casas Bahia, aproveitando a privilegiada posição do município, sendo o número de 11.763 unidades de empresas cadastradas, segundo dados do IBGE⁶. No ano de 1999 este município correspondia a 0,8% do PIB do Brasil e em 2002 ele já apresentava o 6º lugar

⁶ Retirado de: <<https://www.duquedecaxias.rj.gov.br/>>

no ranking do PIB brasileiro, com 1%. O setor de Petróleo e Gás, especificamente no que se refere à participação da área petroquímica, foi responsável pela inclusão de municípios fluminenses, como Campos, Macaé e Duque de Caxias entre os nove primeiros.⁷

O município possui cerca de 810 indústrias e 10 mil estabelecimentos comerciais instalados. Segundo o IBGE, Duque de Caxias registrava o sexto maior PIB (Produto Interno Bruto 1999 - 2002) no ranking nacional e o segundo maior do estado do Rio de Janeiro, em um total de R\$ 14,06 bilhões. A cidade ainda hoje, ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS do Estado, perdendo somente para a capital, tendo um grande destaque econômico e influente nos níveis estadual e federal.⁸

A grande parte da mão-de-obra utilizada na Refinaria de Duque de Caxias (REDUC) é importada (70%)⁹, mesmo sendo uma geradora de empregos, não existem investimentos educacionais no município visando qualificar sua população como mão-de-obra para esse segmento, vindo trabalhadores de outras partes do estado, o que compromete a inserção na economia local da riqueza produzida pela empresa. Sendo assim, os empregos de destaque são ocupados por terceiros e a população local ocupa a parte das funções terceirizadas, cujas atividades não necessitam de uma grande formação e consequentemente ficado com a parcela menor das remunerações. Um dado importante é que no cadastro industrial da Firjan, Duque de Caxias ocupa a segunda posição em número de empregados no Rio de Janeiro e a terceira em número de estabelecimentos, dessa maneira entende-se que o município é gerador de uma grande parcela da mão de obra do estado¹⁰.

Diante disso, infere-se que os munícipes não recebem os benefícios que o destaque econômico da região tem, não sendo atingidos pelos melhores empregos e consequentemente por uma melhor qualidade de vida. Ao contrário disso, temos uma população carente economicamente, com uma desqualificação educacional imensa e um desequilíbrio ambiental que compromete a saúde dos mesmos. Investimentos nas áreas básicas como saneamento, saúde e educação são urgentes.

É válido destacar que mesmo com o crescimento populacional contínuo do município, o mesmo não segue acompanhado de uma infraestrutura que proporcione uma ocupação

⁷ Retirado de: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061/>>

⁸ Retirado de: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061/>>

⁹ Retirado de: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061/>>

¹⁰ Retirado de: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061/>>

adequada da região. Segundo Albuquerque, (1994:89) e Lago (2000), essa ocupação crescente não teria sido direcionada a partir de obras suficientes para a expansão municipal¹¹.

A região vive uma situação ilógica, pois de um lado é o município com a segunda maior arrecadação do Estado e de outro conforme o IBGE (2010) de 92 municípios do Estado, Duque de Caxias é o 49º em IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) – possuindo um índice de 0,711. É válido esclarecer que esse indicador leva em consideração a expectativa de vida ao nascer, as taxas de analfabetismo e matrícula, além da renda como parâmetro. Duque de Caxias fica inclusive atrás de outros municípios da baixada fluminense que possuem menos arrecadação.

3.4- A Educação Caxiense

Segundo o PME (Plano Municipal de Educação) (2014-2024), as questões relacionadas à educação caxiense são direcionadas pela Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão local responsável por garantir os direitos educacionais a qualquer cidadão que reside na localidade ou necessita de atendimento.

3.5- Estrutura Municipal de Educação

O município compreende uma grande rede de ensino público, com 175 escolas, 5.700 professores, 1.400 funcionários da Educação e aproximadamente 80 mil alunos (dados de 2015, retirados do acesso eletrônico da Secretaria Municipal de Educação). A SME (Secretaria Municipal de Educação) é dividida em departamentos e coordenadorias que atendem e colaboram na estrutura das Unidades Escolares. O calendário letivo da Secretaria garante grupos de estudos, planejamentos e momentos de integração da família com a escola¹².

A SME é dividida internamente em quatro subsecretárias:

- SSE- Subsecretaria de Ensino, que é composta pelas seguintes divisões: DEB | Departamento de Educação Básica, CPFPPF | Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire e CEF | Coordenadoria de Ensino Fundamental, CEJA| Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos;
- SSEI- Subsecretaria de Infraestrutura, que é composta por quatro divisões: DESAE | Departamento Estratégico ao Ambiente Escolar, CGO | Coordenadoria de Gestão

¹¹ Retirado de: <journals.openedition.org/espacoconomia/2061/>

¹² Retirado de: < <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/>>

Operacional, CAESC | Coordenadoria de Alimentação Escolar e COTRAN | Coordenadoria de Transporte;

- SSAGP- Subsecretaria de Gestão e Administração de Pessoal, que é composta por seis divisões: NACE | Núcleo de Apoio aos Conselhos Escolares , Coordenadoria Administrativa, Coordenadoria de Gestão Pessoal, Coordenadoria de Estatística Educacional e Coordenadoria de Cadastro de Pessoas;
- SSIEPE- Subsecretaria de Educação em Infraestrutura, Programas e Projetos Educacionais, composta por cinco divisões: DPE | Departamento de Projetos Educacionais, CAE | Coordenadoria de Assistência ao Educando, DAE | Divisão de Assuntos Especiais, DIPE | Divisão de Projetos Especiais e CDT | Coordenadoria de Desenvolvimento e Tecnologia.

Em relação à distribuição de escolas por distrito temos os seguintes números: o primeiro distrito com 65 escolas, segundo distrito com 56 escolas, terceiro distrito com 31 escolas e o quarto distrito com 25 escolas.

3.6- EJA Caxiense

Em paralelo a toda a evolução histórica que já se demonstrou nessa pesquisa, é válido ressaltar alguns pormenores do município ora analisado, de acordo com a observação de dois documentos, o primeiro intitulado como Diretrizes para o Ensino Regular Noturno com aceleração de aprendizagem, datado do ano de 1998 e o segundo as Diretrizes Curriculares da EJA do ano de 2012. Ambos possuem a mesma estrutura organizacional, porém com características diferenciadas, nos dois temos a divisão por disciplinas acerca dos conteúdos mínimos que foram debatidos e revisados nos anos de suas respectivas edições.

Todavia, uma parte desses documentos chamou bastante a atenção, relacionando-se ao objeto desta dissertação, a caracterização realizada em diferentes épocas de quem seria esse sujeito que frequentaria a EJA. No documento de 1998 é notória a não afirmação, mesmo com a publicação da LDB dois anos antes, da EJA enquanto modalidade, tendo em vista o que já foi citado na pesquisa - os municípios denominavam a EJA como Ensino Regular Noturno com o intuito de haver sua inserção no FUNDEF utilizando os recursos do investimento, percebe-se isso quando em seu título a EJA vem associada a aceleração de estudos. Ao confrontar com o

documento de 2012, nessa edição essa expressão foi suprimida, conforme o trecho em destaque (Diretrizes, 2012) :

Torna-se necessário, ressaltar que, no decorrer desses quatro anos (2009-2012), a Educação de Jovens e Adultos passou a configurar como modalidade existente no Município, formalmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2010 (p.20).

Dessa maneira, somente após 2010 que de fato a EJA Caxiense foi reconhecida como modalidade. Pela forma que o documento inicial foi realizado é perceptível sua intenção em descrever o sujeito da forma mais fidedigna possível, tentando mostrar e entender todas as suas particularidades e anseios para possíveis respostas, cada área do conhecimento descreve o sujeito sobre a sua ótica.

Em entrevista com a coordenadora da EJA, ela descreve o momento que foi realizado o debate para a criação do documento em 1998, a mesma diz que:

[...] em 1998 existiam turmas de etapas finais, que eram chamadas de ciclos, a mudança na nomenclatura veio com as diretrizes de 2012. Então você tinha duas turmas de ciclos finais no Olga, duas turmas de ciclos finais no Zila... Na verdade você tinha 3 ou 4 professores de História, 3 ou 4 professores de Geografia. Então era uma irmandade, uma estrutura muito próxima, as pessoas estavam lá no sentido de que eu não tenho conhecimento dessa modalidade de ensino, mas eu sei que tem que fazer de forma diferenciada, e nisso conseguimos a organização de uma proposta oriunda de uma verba vinda e estruturada do MEC para que a gente faça a formação de professores.¹³

No ano de 1998 a rede contava com oito escolas que atendiam a EJA, dessa forma é notória a fidedignidade da proposta ao descrever o seu sujeito, sem a preocupação com expressões polidas, mas sim na melhor forma de se descobrir e atender o indivíduo, tendo em vista que o jovem já vinha presente como podemos perceber no quadro abaixo. Logo adiante, segue um quadro com as principais características, demonstrando a mutação do indivíduo que integra a EJA nesses dois momentos citados nas diretrizes de 1998 e 2012.

Quadro 03- Comparativo entre os perfis- sujeito da EJA em 1998 e sujeito da EJA em 2012

1998	2012
------	------

¹³ Entrevista realizada em 28 de fevereiro de 2018 com a atual Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos Municipal.

*Clientela diferenciada (p.1);	* Grande contingente de jovens e adultos com experiências malsucedidas no ensino diurno (p.20);
*Faixa-etária- predominância de jovens na faixa de 14 a 21 anos em todos os ciclos (principalmente nos terceiros e quartos) (p.1);	*Carência cognitiva e afetiva necessitando do olhar do educador para solucionar os problemas de sala de aula (p.20);
*A maioria possui experiências escolares anteriores (p.1);	* Pequeno número de adultos sem nenhum histórico de escolaridade (p.20);
* O grupo majoritário (jovens a partir dos 14 anos) é oriundo do ensino regular diurno, expurgado deste a partir de sucessivas reprovações ou em resposta à necessidade de abrir espaço durante o dia para possível ingresso no mercado de trabalho (p.1);	* Classes de alfabetização compostas, em sua maioria, por alunos acima de quarenta anos (p.20);
*O grupo de adultos evadiu da escola precocemente ou mesmo nunca a frequentaram, por falta de oportunidades (p.1);	*Grande percentual de educandos trabalhadores inseridos na economia informal (p.20);
*A maior parte da clientela é ligada à economia informal, tendo muitos desempregados (p.1);	* A ascensão social é o principal objetivo da maioria dos jovens e adultos ao buscar aos bancos escolares (p.20);
*Alunos cansados e desanimados, necessitando de muita motivação (p.61);	* O mundo globalizado pressiona os órgãos oficiais a erradicar o analfabetismo, investindo massivamente na Educação de Jovens e Adultos (p.20);
*Alunos envolvidos com tóxicos (p.61);	* O educando traz consigo uma bagagem de conhecimento adquiridos em processos anteriores de escolaridade vivenciadas no seu dia a dia (p.20);
*Alunos que querem libertar-se da família (p.61);	* O educando não sente por parte da sociedade a valorização dos conhecimentos

	informais, sente-se excluído das oportunidades do mundo globalizado (p.20).
*Alunos que foram excluídos do diurno (p.61);	
*Alunos idosos (p.61);	
*Alunos que procuram a escola para não ficarem sós (p.62);	
*Alunos que procuram a escola como forma de ajudar os filhos (p.62);	
*Alunos que apresentam baixa autoestima (p.62);	

Através da construção desse comparativo é perceptível que mesmo em um curto espaço de tempo a EJA Caxiense seguiu os mesmos passos da história da EJA nacional, tendo grandes mudanças em seu perfil, principalmente com o crescimento do fenômeno da juvenilização, demonstrando em poucas linhas um de seus impulsionadores – a reprovação. Ao longo da história é factível concluir que o fenômeno da juvenilização, apesar de seus recentes estudos, possui seu início antes do que, de fato, se pensa.

Em virtude disso, faz-se tão importante o recorte histórico desenhado com o intuito não de resumir a modalidade, mas sim de entender que esse público durante muito tempo foi suprimido e invisibilizado. Tenho como intuito primordial através da pesquisa, construir, sem negar o ser histórico e social ao qual estamos lidando, o perfil no ano de 2018 desse adolescente/jovem entre 15 e 17 anos que está frequentando a recente formação das turmas de EJA diurno – incluindo seu gênero, raça e questões que venham a saltar durante o estudo, estabelecendo um comparativo entre os três perfis (1998, 2012 e 2018).

3.7- As Escolas municipais com a modalidade

A análise do quadro abaixo se faz necessária para entendermos qual a organização e peculiaridades da EJA no ano de 2018 no município de Duque de Caxias.

Quadro 04- Relação das Escolas municipais que possuem EJA noturno e diurno

Nº	Unidades Escolares	Turno(s)	Etapas Iniciais			Etapas Finais		Educação Especial
			I	II	II I	IV	V	
	1º Distrito							
01	CIEP (Centros Integrados de Educação Pública) 097- Carlos Chagas	Noturno				2	2	
02	E.M. Barão do Rio Branco	Diurno/ Noturno				3	4	
03	E.M. Dr. Ricardo Augusto	Noturno		1	1	2	2	
04	E.M. Exp. Aquino de Araújo	Noturno				2	2	
05	E.M. Helena de Aguiar	Noturno			1	2	3	
06	E.M. José Medeiros Cabral	Noturno	1	1	1	3	3	
07	E.M. Joaquim da Silva Peçanha	Noturno			1	2	3	
08	E.M. Lions	Noturno	1	1	1	2	1	
09	E.M. Motta Sobrinho	Noturno	1	1	1	1	1	
10	E.M. Profº Oneres	Noturno			1	1	1	
11	E.M. Profº Romeu Menezes	Noturno			1	2	2	
12	E.M. Profª Olga Teixeira	Diurno/ Noturno	1	1	2	5	4	1
13	E.M. Profª Zilla Junger	Noturno			1	3	2	
14	E.M. Ruy Barbosa	Noturno	1	2	2			2
15	E.M. Profª Ana de Souza Herdy	Diurno	1					
	2º Distrito							
16	CIEP 318- Paulo M. Campos	Diurno/ Noturno	1	1	1	3	3	
17	E.M. Anton Dworsak	Noturno			1	1	1	
18	E.M. Cidade dos Meninos	Noturno		1	1	1	1	
19	E.M. Jayme Fichman	Diurno/ Noturno		1	1	2	2	
20	E.M. Jornalista Moacir Padilha	Noturno		1	1	1	1	
21	E.M. Maria Claro Machado	Noturno	1	1	2	3	3	
22	E.M. Monteiro Lobato	Noturno	1	1	1	2	3	
23	E.M. Profª Nilcelina dos Santos Ferreira	Noturno			1	2	2	
24	E.M. Nísia Vilela	Noturno	1	1	2	3	2	
25	E.M. Pedro Rodrigues do Carmo	Noturno			1	1	2	
26	E.M. Prof. João Faustino	Noturno		1	1	2	3	
27	E.M. Solano Trindade	Diurno					1	
28	E.M. Walter Russo de Sousa	Noturno		1	1	1	2	
	3º Distrito							
29	CIEP 330- Maria da Glória	Diurno					1	
30	CIEP 407- Neuza Brizola	Noturno		1	1	1	2	
31	E.M. Barão da Taquara	Noturno		1	1	2	2	
32	E.M. Barro Branco	Noturno	1	1	1	1	1	
33	E.M. CFN Eduardo Gomes	Noturno		1	1	1	1	
34	E.M. General Mourão Filho	Noturno		1	1	2	2	
35	E.M. Luiz Gama Borges	Noturno		1	1	1	1	
36	E.M. Márcio Fiat	Noturno		1	1	1	2	
37	E.M. Maria de Araújo da Silva	Diurno				1	1	
38	E.M. Nova Campinas	Diurno				1	1	

39	E.M. Profª Carmem Corrêa	Diurno				1	1	
40	E.M. Roberto Weguelin	Noturno		1	1	2	2	
41	E.M. Santa Luzia	Noturno	1	1	1	2	2	1
	4º Distrito							
42	E.M. Ely Combat	Noturno				2	2	
43	E.M. Osvaldo Aranha	Noturno				2	2	
44	E.M. Santo Agostinho	Noturno	2	1	1	2	2	
45	E.M. Santo Amaro	Noturno		1	1	1	1	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- 2018

Diante da realidade acima, podemos inferir que das 178 escolas municipais 45 oferecem EJA no ano de 2018 em qualquer dos turnos, sendo que 10 das 45 disponibilizam a modalidade no período diurno. Dessas 10, 40% ofertam a EJA tanto no diurno como no noturno e 60% apenas no diurno e no 4º distrito não há oferta de EJA diurno.

Só há uma escola no primeiro distrito que oferece EJA apenas no diurno, tendo inclusive uma classe de alfabetização (Etapa I) apenas. Em entrevista com a coordenadora Nadja¹⁴, sobre esse fato, ela informou que essa escola fica localizada entre duas comunidades, como a violência local é extrema optou-se por uma EJA durante o dia, que tem como foco o atendimento a pais de alunos da escola que não são alfabetizados. No 3º distrito existem quatro escolas que funcionam apenas com EJA diurno, porém com as etapas finais, Nadja informou que a violência local próxima a essas escolas impede que a EJA possua desdobramentos em outros horários, afirmando que a maioria do público dessas escolas é composta por jovens.

A seleção da escola analisada foi pensada a partir de alguns critérios. Para que de fato se pudesse entender qual seria esse sujeito que está frequentando essas turmas, foi preciso contextualizar um ambiente diverso (tendo em vista a modalidade oferecida no diurno e no noturno), que possibilitasse dados concretos para análise, uma vez que existem poucas informações sobre a EJA diurno no município. Diante de tudo isso, a pesquisa foi focada na Escola Municipal X, a primeira escola que obteve autorização municipal para a abertura das turmas de EJA diurno.

3.7.1 - Como funcionam as autorizações para a abertura dessas turmas e quais os critérios?

¹⁴ Os nomes dos entrevistados foram preservados, o critério de nomeação está descrito no Anexo: Roteiro das Entrevistas

Embora a primeira escola tenha conseguido a autorização da CEJA para o funcionamento da modalidade em horário diverso ao noturno apenas em 2014, nas entrevistas realizadas, a professora Bruna relatou que entre os anos de 2009 e 2010 informalmente uma escola da rede já havia realizado tal projeto com o intuito de “higienizar a unidade”, retirando, daquele ambiente, jovens e adolescentes que estivessem impedindo o pleno funcionamento escolar. Em sucessivas perguntas a Nadja e Beatriz, ambas coordenadoras da Educação de Jovens e Adultos municipal em momentos distintos, com o intuito de inferir como essas turmas são autorizadas, as duas afirmaram que são solicitados dois documentos, o primeiro informando a justificativa para a abertura da turma e o segundo com a listagem dos possíveis alunos que irão compor tais turmas, incluindo as datas de nascimento.

Recebidos os documentos, os pedidos são analisados e há uma verificação da idade dos alunos, para ver se a faixa-etária condiz legalmente com a EJA. Beatriz informou que no ano em que estava na coordenação, em 2016, diversas escolas haviam realizado os pedidos com o objetivo de corrigirem a distorção idade-série. Contudo, muitas incluíram adolescentes a partir de 12 anos, ou até turmas completas com menores de 15 anos, ela observou que várias direções tinham como objetivo expelir os indivíduos que não se adequaram ao seu sistema. Dessa maneira, Beatriz visitou todas as unidades que haviam feito às solicitações e demonstrou outras soluções adequadas, explicando que a EJA não era o ideal a esse público.

Nadja juntamente com a equipe de supervisão da CEJA acompanha de perto as unidades também, com o foco de conscientizarem acerca dessas turmas principalmente. Ela relatou que as principais justificativas para a abertura são: a correção do fluxo escolar promovendo oportunidades para alunos com muita distorção e a violência local que não permite outros desdobramentos de horários. Nadja reforça que muitos diretores se incomodam em receber os trabalhadores que buscam a modalidade no diurno. Diante disso, a coordenadora sempre procura ligar informando que está encaminhando um adulto para esse espaço.

A autorização para a primeira turma de EJA diurno foi concedida por Nadja, em 2014. Ela relata que desde a publicação do Parecer CEB nº 03/2010, que permite explicitamente o desdobramento da EJA em horários diversos e reafirma o público entre 15 e 17 anos com distorção idade/série pertencente à modalidade, que a procura intensificou. Diante disso, análise será pautada acerca da escola pioneira na abertura da modalidade no diurno.

É importante ressaltar conforme Peregrino (2010, p.31) nos elucida que “o objeto é algo que se expressa além dele mesmo”, ou seja, as relações tecidas na escola são fruto das relações sociais, demonstrando que a unidade escolar se situa na condição de objeto e também como agente. O estudo, desse caso em particular, pretende desvendar o todo. Em condição alguma, essa pesquisa se coloca na posição de subjugar a unidade escolar, diante disso, e pela minha vinculação estreita com o município, preferiu-se preservar a identidade do personagem principal: a escola. Para critérios de identificação durante a pesquisa a trataremos como Escola X.

4. EJA DIURNO - QUEM SÃO SEUS ATORES?

Esse capítulo visa: explorar dados comparativos em relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) Municipal e da Escola em análise, com o intuito de caracterizar a rede de ensino e estabelecer um paralelo entre a escola e o município, entendendo ainda a influência desses índices na abertura das turmas de EJAS no diurno; refletir sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola X com a finalidade de conhecer a visão sobre seus sujeitos e anseios; verificar como é feito o encaminhamento dos alunos e a escolha dos docentes para a atuação na EJA diurno; entender a realidade da EJA diurno, tendo como foco de análise a Escola Municipal X e as duas turmas que compuseram a EJA diurno em 2018: 704 e 903, refletindo acerca de suas semelhanças e diferenças; reconstruir as trajetórias dos alunos que possuem registros no sistema escolar para entendermos no que se aproximam e no que divergem, levando em conta os critérios: evasão, repetência e idade de ingresso; entender o perfil dos 50 alunos analisados da escola X através da observação das subcategorias: moradia, sexo, trabalho, cor, idade, bolsa família e abandono.

Como base principal para essa parte do texto foram utilizadas entrevistas com os diversos atores da escola e as observações diárias, objetivando entender os diferentes olhares sobre esses jovens e sua inserção nas turmas de EJA diurno, os roteiros estão nos anexos dessa pesquisa. Para a construção do perfil foi feito um levantamento, tendo como base as fichas brancas, todos os 50 alunos a possuem em sua pasta escolar, a mesma é preenchida no dia da matrícula pelo responsável. A trajetória foi elaborada através dos registros escolares- históricos ou documentos oficiais que trouxessem informações detalhadas acerca da escolaridade anterior desses alunos, apenas 31 alunos possuem algum registro. Esse caminho percorrido foi traçado dessa forma devido à ausência de registros documentais dessas turmas tanto no âmbito municipal como escolar.

4.1- Entendendo a nossa escola de campo

A Escola Municipal X foi fundada no dia 08 de agosto de 1945, tendo seu registro publicado no D.O. (Diário Oficial) de 18/09/69, seção I, sob o número 553: “Homologando a decisão nº 153/69 do CEE (Conselho Estadual de Educação), exarado no processo nº 419/69 que outorga o registro e reconhecimento da Escola Municipal X .” Em 1970, deu-se a construção do atual prédio, que foi inaugurado em 20/02/79. A Escola foi reconhecida pelo Decreto Lei nº 601 de 06/07/84. A unidade conta com 8 salas de aula, a mesma só atende ao segundo segmento do ensino fundamental por determinações municipais e as etapas finais da

EJA/EF, que atualmente funcionam em três turnos, contando com 21 turmas. Abaixo segue a organização da unidade no ano de 2018.

Quadro 05- Organização das turmas por turno (P.P.P., 2018, p. 11)

Ano de escolaridade	Número de Turmas/ Alunos			
	1º turno	2º turno	4º turno	Total
6º	3	2	-	5
7º	1	2	-	3
8º	1	1	-	2
9º	1	1	-	2
ETAPA IV	1	-	4	5
ETAPA V	-	1	3	4
TOTAL	7	7	7	21

Fonte: PPP da E.M. X - 2018

O município de Duque de Caxias possui 178 escolas e um total de 8.487 estudantes na EJA. A Escola Municipal X possui 286 matrículas de EJA nesse mesmo ano, totalizando 3,36% das matrículas municipais destinadas a esse segmento.

Na análise realizada à luz do PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade alguns pontos fizeram-se relevantes e serão destacados nessa parte do texto. O documento em questão traça um perfil da comunidade escolar, nos informando que seus alunos residem na comunidade e em seu entorno. Entretanto, ao construirmos o perfil da EJA diurno percebemos que a maioria dos responsáveis se autodeclararam residir longe da unidade escolar. Alega ainda que a maioria dos alunos utilizam ônibus, moto, bicicleta ou chegam a pé na escola, poucos utilizam condução escolar ou carro particular.

Indica-nos ainda que a maior parte dos alunos tem o lazer restrito as atividades locais, como os bailes ou pagodes, ou seja, possuem pouco acesso a meios culturais diversos, mesmo com a proximidade ao centro do município. A maioria possui acesso à internet, por meio dos celulares, poucos possuem computadores e telefones fixos em sua residência, além disso, os responsáveis trocam de número com frequência o que complica a comunicação da escola com os mesmos.

O nível de instrução que prevalece entre os pais é o ensino fundamental, referência confirmada através de auto declaração no ato da matrícula dos filhos, e/ou o analfabetismo funcional, apesar dessa informação ter sido mencionada no PPP da escola, nenhum critério concreto foi aplicado para tal constatação.

Em relação à condição socioeconômica dos mesmos, o documento nos relata que os alunos possuem uma expressiva carência material, ou seja, ausência de recursos alimentares e condições dignas para as famílias se manterem. Essas afirmações estão muito presentes nas entrevistas, e que a afetividade também deixa a desejar, segundo os funcionários, sendo alvos de negligência familiar, apresentando significativo número de faltas e aumentando os índices de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. De fato, sem a continuidade da aprendizagem através da frequência os impasses educacionais tendem a acentuar-se cada vez mais. Porém, o documento não traz possíveis mediações que possam aproximar a comunidade da escola, além disso, se os pais possuem carência escolar, por que não os trazer para a EJA?

Vale destacar que a EJA é citada poucas vezes no documento e ao ser trazida no perfil a mesma vem da seguinte forma:

Há uma grande evasão **NO** EJA, podendo destacar alguns motivos: relações de amizades extraescolares que não prestigiam o estudo, não enxergam ascensão social por meio da educação, não facilita a inserção ao mercado de trabalho, não concilia emprego e escola e o predomínio do trabalho informal sobre o trabalho formal. (p.11)
- (grifo nosso)

Esse trecho em específico chamou-me muita a atenção, primeiramente, pois estamos falando da modalidade EJA, então seria a EJA, em um primeiro momento isso saltaria aos meus olhos apenas como um erro de uso, porém após entrevistar Beatriz (coordenadora da EJA no ano de 2016) percebo outra vertente. Beatriz nos relatou que durante um longo período a EJA no município era intitulada como “Ensino regular noturno”, levando em conta que desde a LDB 9394/96 a EJA vem a ser uma modalidade reconhecida, o que levaria a descaracterização da EJA municipal? Beatriz informou que muitos municípios utilizaram esse subterfúgio como forma de serem incluídos no FUNDEF e que mesmo após o FUNDEB e a EJA conseguir fazer parte dele, muitos diretores e funcionários ainda têm essa visão da EJA, não a reconhecendo enquanto modalidade, inclusive a mesma relatou que durante o ano de 2016 em uma formação muitos diretores se mostravam avessos e desconhecedores do que de fato era a EJA.

No documento da unidade ainda merece destaque a questão dos fatores avaliativos que são trazidos e realizados da mesma maneira para o segundo segmento e a EJA, sendo utilizados 4 critérios ao longo do bimestre, cada instrumento equivale a 2,5, os critérios são: Teste, Trabalho, Observação e Prova.

O PPP foi atualizado no ano de 2018 e não há nem uma linha que cita a presença da EJA diurno na escola, além disso não há um espaço caracterizando o segundo segmento nem a EJA. A dirigente Fátima, por exemplo, cita em sua entrevista que o trabalho com as turmas de EJA

diurno necessitam ser diferentes do regular, de acordo com a visão da mesma esses alunos necessitam de algo mais prático, que tenha uma significação cotidiana para estes indivíduos. A professora Nanci, em contrapartida, cita, por exemplo, que os conteúdos aplicados nessas turmas em geral são adaptados do regular, como se fosse uma *turma facilitada*, e que a única diferença que percebe entre lecionar em uma turma regular e as turmas de EJA diurno são nas avaliações que necessitam ser diferenciadas. Esta ainda relata que os livros destinados à educação de jovens e adultos são ‘fracos’ para as necessidades da EJA diurno. É notório o limbo educacional e documental que esses alunos vivem, pois, mesmo sendo algo recente se quer são citados no PPP, sendo de fato invisibilizados nesse espaço.

Em outro momento, quando perguntei à Nadja (atual coordenadora municipal da EJA) se ela não acha que deveria existir algum decreto, portaria ou documentação basilar que embasasse a EJA diurno, esta citou que a revisão de 2018 do regimento escolar poderia auxiliar o município nessa questão. Beatriz fez um contraponto em relação a esse questionamento, destacando que no mínimo a questão da EJA diurno deveria vir no PPP das unidades e é muito enfática quando afirma que a EJA tem que ser um direito, uma modalidade e não simplesmente utilizada enquanto instrumento de uma política de correção de fluxo, Beatriz ainda nos relatou que no ano de 2016 o Conselho Municipal de Educação fez um esboço, porém sem publicação, de um documento junto a Coordenação de Jovens e Adultos com o intuito de fundamentar e assegurar a estadia desses jovens (15-17 anos) no ensino fundamental, afinal tais alunos são amparados pela faixa-etária do ensino regular, através da Emenda Constitucional 59 de 2009, que prevê o ensino obrigatório entre 4 e 17 anos.

4.1.1- A caracterização da EJA diurno na Escola Municipal X segundo as entrevistas e os dados

É interessante destacar como foi o surgimento da EJA diurno no município, fato que se entrelaça diretamente com a escola X. Segundo diversos funcionários explicitaram em 2010, a unidade escreveu um projeto, o mesmo não nos foi disponibilizado, com o direcionamento da gestora desse ano letivo e a Orientação Pedagógica solicitando a abertura dessas turmas com o intuito de corrigir o fluxo que até então estava muito distorcido, sendo os pioneiros nas turmas de EJA diurno oficialmente, sua liberação foi acatada somente em 2014.

Conforme o relato da professora Bruna, durante sua entrevista, esta informou que faz uma aula extra na escola X, porém onde fica localizada sua matrícula de origem já lecionou para uma turma de EJA diurno, não se recordando ao certo em que ano foi, tendo relatado que foi

entre 2009/ 2010, porém que a turma ocorreu somente naquele ano e a descreve como um aglomerado de pessoas que não queriam estudar o que a tornou bem difícil. Ou seja, esse desdobramento do primeiro indício de EJA diurno municipal surgiu em uma espécie de clandestinidade e anterior ao Parecer CNE/CEB nº 03 de 2010.

A atual diretora Hilma, passou por esse processo de implementação da EJA diurno na unidade, inclusive auxiliou na escrita deste na posição de Orientadora Pedagógica, ela conta que o que impulsionou a tentativa de inserção desses alunos na EJA diurno é a diferença que eles percebiam entre esses e os alunos do regular, ela cita que:

[...] o aluno da EJA diurna é aquele aluno que perdeu o interesse pela escola, perdeu o vínculo, até porque ele já está inserido em um grupo social fora daqui, que não é mais aquele de crianças e adolescentes do regular, e a escola tem que mostrar para ele também que pode oferecer o que ele precisa, mesmo sendo de um outro grupo, e é essa a proposta que a gente tenta levar para a EJA, que a gente tem levado para os professores.

Hilma destaca que nessa época a escola sofreu muita influência de um projeto realizado em uma escola em São Paulo, que excluía a seriação e os alunos eram subdivididos por blocos de interesse, alega que o projeto da EJA diurno foi inspirado nessa concepção e que não sabe se é o ideal, mas considera necessário para o ajuste do fluxo. A mesma acredita também que tal margem de alunos é produzida dentro da escola, devido à ausência de uma renovação nas práticas escolares, a diretora diz não saber explicar qual seria a fórmula, mas considera urgente uma reformulação, alguns outros docentes citaram em suas entrevistas essa necessidade de mudança nas práticas escolares, focalizando as modificações sempre no primeiro segmento.

A escola X é dirigida por duas diretoras, Hilma e Esmeralda, ambas são bem alinhadas em suas práticas, foram docentes da unidade por muito tempo e assumiram a direção na penúltima eleição de diretores ocorrida no município (biênio 2016/2017), sendo reeleitas (biênio 2018/2019). Esmeralda ao ser entrevistada relata que a perceptível diferença entre a EJA diurno e o regular é a questão da faixa-etária e que diante da elevada mistura de idades algo deveria ser feito, até mesmo porque as necessidades de ambos os grupos são muito distantes entre si, Esmeralda alega que dividindo esses alunos pela idade eles se saem melhor em seus espaços, considera o trabalho válido e que durante esses anos de implementação conseguiu ter o fluxo bem reorganizado. A professora Nanci nos atentou para um fato interessante que nenhum outro docente havia citado, Nanci diz que as turmas regulares também são divididas por faixas de idades, que geralmente as terminadas com o final 01 são de alunos mais novos, ou com a idade certa em relação ao ano de escolaridade, e que o turno da manhã possui alunos mais novos em relação ao turno da tarde. Hilma nos chamou a atenção para um

fato, ela alega que das escolas do entorno o IDEB da escola X sempre foi muito baixo e que nunca entendeu o porquê, se todas trabalham com o mesmo público e como conseguem resultados tão diferenciados. Ao analisarmos as dez escolas que possuem EJA diurno no município, é perceptível o baixo IDEB da unidade em relação inclusive a todas as outras, esse foi um fator que nos chamou a atenção para a escola X. Abaixo, relacionei os índices médios do município e da escola para que pudéssemos verificar essa afirmação de Hilma.

4.1.1.1- Análise dos IDEBS

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), tendo como intuito medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas vislumbrando melhorias para o ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo instituto, por exemplo a Prova Brasil¹⁵. Esse índice não é um indicativo absoluto da qualidade escolar, porém muitos detalhes conseguem ser vislumbrados, como: a qualidade da leitura básica dos alunos, a resolução de problemas matemáticos, os índices de repetência e evasão, detectados os problemas a ideia é que os investimentos públicos possam auxiliar as unidades educacionais em uma futura melhoria.

IDEB-

Quadro 06- Município de Duque de Caxias – 5º ano

IDEB observado							Metas Projetadas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.3	3.7	3.8	4.3	4.4	4.5	4.6	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Quadro: 07- Escola Municipal X - 5º ano

IDEB observado							Metas Projetadas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.4	3.3	3.0	3.3	4.3	3.9	----	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Obs: Em 2017 a escola deixou de ter o primeiro segmento.

Quadro 08- Município de Duque de Caxias – 9º ano

IDEB observado							Metas Projetadas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.5	2.7	2.7	3.5	3.3	3.4	3.6	2.5	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3

Fonte: Qedu/ Inep 2017

¹⁵ Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> em 30 de julho de 2019.

Quadro 09- Escola Municipal X – 9º ano

IDEB observado							Metas Projetadas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.2	2.7	2.1	2.7	2.5	-----	3.5	2.2	2.5	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Obs: No ano de 2015 a escola não possui registro de IDEB para o 9º ano.

De fato, a unidade escolar só atingiu o IDEB projetado no quadro do 9º ano no ano de 2007, inclusive sendo o mesmo índice municipal, é perceptível que o indicador em questão oscila muito em alguns anos, em grande parte não alcançando o projetado.

Em 2017 é notório que a pontuação da escola ficou um pouco abaixo em relação à municipal, porém é perceptível o salto que foi dado. **A diretora Esmeralda destacou essa melhora através das turmas de EJA diurno que conseguiram corrigir o fluxo**, inclusive Hilma citou que ao fazer a projeção de turmas para 2019 estava com dificuldades de achar alunos com distorção idade-série na unidade que pudessem compor as futuras turmas de EJA diurno. Em 2015 não houve a contabilização do IDEB, não conseguimos esclarecer por qual motivo a escola não tem registros, nesse mesmo ano foi o último de turmas de primeiro segmento nessa escola.

4.1.1.2- Critérios para o encaminhamento dos alunos a EJA diurno e a escolha dos professores para a modalidade

Ao indagarmos as diretoras acerca dos critérios que são utilizados para o ingresso desses alunos nas turmas de EJA diurno, temos: a distorção idade-série (que pode ser considerado o principal deles) e a adequação dos alunos especiais, sendo este último foi um critério citado por alguns professores. A Orientadora Pedagógica Xayane nos chamou à atenção ao ser questionada acerca dos critérios que levam esses alunos as turmas de EJA diurno. Ela trouxe um critério externo, ou seja, quando os alunos vêm de outras escolas com distorção idade-série estes são realocados nas turmas de EJA diurno. Isso foi perceptível, por exemplo, ao analisarmos os dados da turma 704 que possui 9 alunos que entraram em 2018 na unidade, tendo inclusive o caso do aluno Júlio que é um menino que acompanharia uma turma regular com facilidade, mas que por conta da idade- 16 anos- está nessa turma.

Xayane destaca ainda que a EJA deveria ser diurno a todos que não conseguem estudar a noite, porém não é isso o que acontece. Na maioria das vezes ela é composta por alunos que vem reprovando no regular e acabam constituindo essas turmas, a orientadora cita que muitos discentes se sentem mal em turmas regulares, principalmente quando a faixa-etária da turma é

muito diferente da deles. Em relação ao acesso do público externo a coordenadora da CEJA Nadja colocou que a oferta dessas turmas em horários distintos é uma oportunidade para os munícipes trabalhadores, mesmo que algumas direções utilizem o subterfúgio das correções nessas turmas, quando há a necessidade para algum trabalhador, ele tem total respaldo. Sendo ainda em um pequeno número, ela espera que com o crescimento da oferta dessa EJA, paulatinamente as pessoas entendam o que é de fato a educação de jovens e adultos. Nadja tem uma história intrínseca com a EJA, está na coordenação deste segmento desde a sua fundação em 1998, porém se afastou em 2015 e em 2016 foi substituída por Beatriz que também entrevistamos e nos trouxe alguns contrapontos em relação a essa questão. Beatriz relata que assim que assumiu a coordenação havia diversas solicitações para abertura de turmas de EJAS diurnas e que muitas escolas não entendem de fato o sentido que a educação de jovens e adultos possui enquanto direito, e que naquele ano não fechou as escolas que já utilizavam a modalidade durante o dia, mas que não permitiu a abertura de novas, pois nenhuma tinha uma justificativa plausível. Ela relata que indicou aos diretores que fizessem projetos para turmas de correção de fluxo, o que seria mais viável e dentro da legalidade. Todavia a maioria se negou e insistiu na abertura de EJAS cuja autorização era realizada de forma mais simplificada, ou seja, eram enviadas a lista com o nome dos possíveis alunos, constando a data de nascimento e o motivo.

Outro ponto relevante questionado à Xayane e aos demais profissionais foi qual o critério pedagógico ou perfil exigido para que os docentes fossem alocados nessas turmas, todos responderam que **não há um perfil**, o que de fato seria um ponto interessante a ser aprofundado pela escola, pois na entrevista e observação dos profissionais percebemos que alguns não têm como primeira preferência a EJA. Afinal, é uma turma diferenciada, com anseios diversos, devendo o grupo docente também estar atento e com foco nesse atendimento.

Diante disso, outra questão surgiu, logo assim que iniciei minha motivação para pesquisar essa parcela da EJA. Uma docente da unidade em conversa informal havia relatado que os alunos eram praticamente “jogados” nessas turmas sem escolha e percebi que esse ano, nesse ponto, houve uma evolução. Os discentes reconhecem-se enquanto alunos da modalidade e os professores e os funcionários também os reconhecem dessa forma. Essa questão, segundo Xayane, foi trazida durante a reunião de planejamento integrado, realizada em fevereiro de 2018. Os docentes pleitearam uma mudança em relação ao posicionamento com esses alunos, os mesmos alegaram que muitos se sentiam desmotivados e inferiorizados por serem caracterizados como uma turma ruim e não se reconhecerem pertencentes à modalidade, de fato, todos os alunos indagados sabiam que pertenciam a EJA e relataram que seus pais vieram

à unidade autorizar sua ida para essas turmas nos casos que os alunos não eram maiores. Xayane acrescentou que antes, muitos discentes chegavam ao final do ano sem entenderem o real motivo que haviam terminado sua escolaridade antes do previsto se estivessem no regular.

Em contrapartida, observa-se que se saiu da alienação para a ilusão, com alguns alunos equivocando-se em relação a sua estada naquele determinado espaço. Entendiam que eram beneficiados quando, na verdade, apenas colaboravam para a redução dos índices de distorção escolar. Como foi o caso de Júlio, que inocentemente na entrevista demonstrou seu sentimento de gratidão por poder fazer parte da modalidade no horário diurno.

Júlio, 16 anos, trabalha informalmente em um lava-jato nos horários em que não está na escola, tem sua trajetória escolar marcada por diversos abandonos, motivados por constantes mudanças de endereço realizadas pela mãe. O discente entrou no ano de 2018 na escola X e foi encaminhado direto para a turma de EJA diurno, sendo que durante as aulas que observei e através do relato de muitos professores, Júlio é muito inteligente e se destaca. O conteúdo ofertado na turma é muito abaixo do potencial de Júlio. Além disso, o menino completou o 6º ano no ensino regular em 2017, ou seja, ao ser matriculado na Etapa IV (que equivale ao bloco do 6º e 7º ano), ele não está tendo vantagem alguma.

Indaguei todos os funcionários da escola que foram entrevistados acerca da presença de Júlio naquele espaço. As opiniões eram muito diversas e consegui organizar em dois grupos de declarações. Em uma declaração as pessoas afirmam que Júlio deveria permanecer na EJA diurno, pois ele faz a ponte e estimula os demais alunos, principalmente os deficientes ali presentes, fazendo uma função de socialização. E em outra, os indivíduos não entendiam ao certo o real motivo de Júlio estar ali e se questionavam sobre.

Logo, Júlio teve sua exclusão legitimada apenas por sua idade, sem ao menos ter a oportunidade de ter sido realizada alguma diagnose inicial que indicasse o melhor caminho para sua trajetória na nova escola.

4.1.1.3- Os índices de aprendizagem na escola X

Ao buscarmos alguns dados acerca de como se dá a aprendizagem na escola, além do IDEB, conseguimos montar o quadro abaixo que mostra o nível de proficiência, ou seja, o domínio escolar que os alunos possuem sobre determinada área. O mesmo estabelece um comparativo entre o município de Duque de Caxias e a Escola Municipal X.

Quadro 10: Aprendizagem de acordo com os dados de 2015 ou nível de proficiência

Crerérios	Média Municipal	Escola Municipal X
Aprendizagem- Português 5º ano	Avançado- 10% Proficiente- 45% Básico- 41% Insuficiente-14%-	Avançado- 0% Proficiente-34% Básico- 47% Insuficiente- 10%
Aprendizagem- Matemática- 5º ano	Avançado- 4% Proficiente-24% Básico- 50% Insuficiente- 22%	Avançado- 0% Proficiente- 14% Básico-52% Insuficiente- 34%
Aprendizagem- Português 9º ano	Avançado- 3% Proficiente-18% Básico- 51% Insuficiente- 28%	Avançado- 0% Proficiente- 26% Básico- 48% Insuficiente- 26%
Aprendizagem- Matemática 9º ano	Avançado- 1% Proficiente- 5% Básico- 54% Insuficiente- 40%	Avançado-0% Proficiente-0% Básico- 53% Insuficiente47%-

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Ao realizarmos a observação dos dados elencados acima, vemos que a escola X não possui alunos com um desenvolvimento avançado e acima da média municipal, apenas na área de língua portuguesa do 9º ano que a média de alunos com um bom desenvolvimento foi acima da média do município. Esse é um fator que vai de encontro aos baixos índices da escola.

É válido também nos remetermos a outros dados como a taxa de aprovação municipal, tendo como referência o ano de 2017, no município de Duque de Caxias, por exemplo, a cada 100 alunos 22 não foram aprovados, na E.M. X a cada 100 alunos 29 não foram aprovados, demonstrando que mesmo apesar do “ajuste” de parte da distorção, muitos alunos continuam sendo retidos, percebemos que a EJA diurno amenizou os índices e o processo final de distorção, porém a raiz do problema e os funis continuam intactos.

No município em análise não há oficialmente algum tipo de política de correção de fluxo nas escolas, ou seja, um direcionamento oficial acerca do assunto realizado pela Secretaria de Educação. Alegam que a organização em ciclos até terceiro ano seria o suficiente. Quando indaguei a algumas chefias municipais que se destinam ao ensino fundamental, as mesmas reiteram que nunca houve algo destinado nesse sentido, o que em tese acaba gerando um alto índice de retenções e não melhorando o processo daqueles que possuem dificuldades ou necessitariam de algo extraescolar.

Para um melhor entendimento, vale a observação dos quadros abaixo com as taxas de aprovações dos anos finais, o primeiro quadro é referente ao município e o segundo à escola X.

Quadro 11- Taxas de aprovação segundo segmento- Município Duque de Caxias

Ano letivo	Ano de escolaridade			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	74%	74,3%	78,7%	87,3%
2015	71,1%	73,4%	73,6%	85,3%
2013	67,4%	73,2%	76,9%	83,8%
2011	67,0%	73,8%	79,7%	83,5%
2009	69,2%	55,9%	79,9%	63%
2007	71,5%	59,5%	81,8%	66%
2005	63,4%	55,5%	73,5%	64,4%

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Quadro 12- Taxas de aprovação segundo segmento- Escola Municipal X

Ano letivo	Ano de escolaridade			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	68,7%	60,2%	79,2%	78,6%
2015	72,3%	70,1%	78,6%	100%
2013	47,8%	66,2%	66,2%	63,3%
2011	48,4%	57,1%	56,4%	82,6%
2009	68,9%	47,4%	88,7%	43,1%
2007	85,7%	59,1%	90,8%	69,2%
2005	56,5%	54,9%	--	62,3%

Fonte: Qedu/ Inep 2017

É perceptível que as taxas variam muito e que os índices de aprovação da escola X são inferiores em sua grande parte aos municipais, nos anos de 2011 e 2013 percebemos que mais da metade dos alunos do sexto ano ficaram retidos, mesmo com a melhora das taxas é notório que o afunilamento das aprovações está mais acentuado nos sextos e sétimos anos. Em relação à média municipal fica claro que nos últimos anos os índices estão mais lineares comparando as reprovações/aprovações entre os anos de escolaridade. Como já foi citado, a escola não possui mais turmas do primeiro segmento, porém possuiu até 2015, abaixo realizou-se uma comparação entre os índices de aprovação municipal e da escola X entre os anos de 2005 e 2015, tendo como fonte principal o site do INEP.

Quadro 13: Taxas de aprovação primeiro segmento- Município de Duque de Caxias

Ano letivo	Ano de escolaridade				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2015	87,7%	91,7%	72,1%	81,4%	88,1%
2013	88,7%	92,2%	70,8%	79,7%	86,3%
2011	87,8%	90,4%	70%	79,3%	86,8%
2009	84,3%	93%	67,2%	79,2%	78,5%

2007	84,4%	89,7%	67,6%	79,3%	79,1%
2005	87,4%	88,8%	66,4%	78,1%	75,6%

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Quadro 14 - Taxas de aprovação primeiro segmento- Escola Municipal X

Ano letivo	Ano de escolaridade				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2015	----- -	-----	-----	77,4%	82,75%
2013	----- -	100%	63,3%	79,2%	82,1%
2011	76,7%	59,1%	68%	86,4%	70,5%
2009	58,8%	77,4%	68,2%	68,2%	65,4%
2007	-----	71,4%	69,4%	77,9%	77,3%
2005	96,6%	81,2%	68,8%	68,9%	74,5%

Fonte: Qedu/ Inep 2017

Ao depreendermos algumas análises se verifica que há um gargalo de reprovações em âmbito municipal no terceiro ano, porém nos primeiros e segundos anos a reprovação só ocorre caso o aluno abandone ou exceda o percentual de faltas permitido em lei durante aquele ano. Na esfera municipal esses três primeiros anos compõem um ciclo de alfabetização.

Diante dessas conclusões, à luz do quadro com os dados da escola X, visualizamos como a evasão nos dois primeiros anos de escolaridade era alta e como as retenções no terceiro ano se apresentam elevadas mesmo com tantas reprovações nos anos anteriores. Essas observações são válidas, pois 10% dos alunos que hoje frequentam as turmas de EJA diurno apresentam sua trajetória realizada desde o primeiro segmento na unidade. O professor Ítalo sinaliza essa questão em sua entrevista ao descrever que os alunos chegam ao 6º ano com dificuldades de leitura, escrita e autoestima muito baixa, este relata que enquanto escola “estamos errando em algo em relação aos anos iniciais” (fala do entrevistado), mas não consegue vislumbrar o que seria.

Sendo assim, pode-se considerar até aqui a hipótese de que a EJA diurno se constituiu como margem da correção de fluxo, no município de Duque de Caxias e na Escola X, se constituíram, na prática, como um limbo, como um não lugar, legal, burocrático e pedagógico, a partir da reconstrução da sua implementação na escola, com base nas entrevistas realizadas.

O próximo tópico busca responder à questão de como se constitui o público escolar e as trajetórias escolares dos sujeitos aí inseridos.

4.2- Construindo o perfil do campo¹⁶

Iniciarei demonstrando como foi feito o levantamento dos dados dos alunos da Escola Municipal X e quais os objetivos que pretendemos chegar com o recolhimento destes. Primeiramente, é válido destacar que o propósito central nesta parte do estudo é a construção do perfil com foco nas duas turmas de EJA diurno do ano de 2018, a turma 704 (Etapa IV) e a 903 (Etapa V), resgatando em paralelo a trajetória desses jovens.

O elemento central dessa análise é entender as características desses sujeitos, o que eles têm em comum com os seus pares e suas diferenças com os demais, percebendo o porquê de terem sido encaminhados para essas turmas. Busca-se resgatar as relações desiguais que se desenvolvem no interior das unidades escolares, empurrando esses indivíduos para uma margem além da margem, ou para um limbo escolar.

Partindo desses pressupostos, utilizei as fichas preenchidas no momento da matrícula para recolher alguns elementos essenciais nessa construção como: endereço, bairro, sexo, se recebe o benefício do bolsa família ou não, distância entre a moradia e a escola, idade, cor, profissão do pai e da mãe. Para os elementos referentes à observação se o aluno trabalha e com o que, utilizei as conversas diárias feitas durante alguns momentos da observação para ter a relação desses dados. Percorreremos assim os elementos que vão nos proporcionar os meios necessários para o perfil da EJA diurno.

A reconstrução da trajetória escolar individual também será desenhada através dos registros que constam na escola e seus respectivos históricos, nos levando a análise das desigualdades e em que momento a trajetória desses meninos se assemelha ou não.

Nessa análise, entre as duas turmas 704 (Etapa IV) e 903 (Etapa V) têm um universo de 50 alunos no total, em um primeiro momento investigaremos o conjunto completo, seguido das particularidades de cada grupo, perfazendo assim um comparativo entre os dois. Iniciaremos com a categoria moradia.

4.2.1- Moradia

Na parte destinada a moradia, pretende-se entender os conceitos de longe, muito longe e próximo, tendo como referência a unidade escolar, interpretando as declarações dos indivíduos.

¹⁶ Nesse estudo opta-se por trabalhar com percentual e proporção com o intuito de facilitar a análise.

A escola situa-se em uma área central, na qual transitam em suas proximidades diversas linhas rodoviárias e duas estações ferroviárias.

Vale destacar que Duque de Caxias é um município da Baixada Fluminense, abrigando em seu território moradores economicamente desfavorecidos, com moradias muito precárias. Nos últimos anos o crescimento da favelização foi intenso na região. O entorno da instituição analisada é cercado por diversas pequenas comunidades, que frequentemente estão em confronto, impedindo o pleno funcionamento das escolas que ali se localizam, tendo muitos discentes sua circulação impossibilitada.

O quadro 15 nos mostra os bairros de moradia informados por cada responsável e sua respectiva proximidade autodeclarada com a unidade escolar. É perceptível que a maioria dos alunos reside no primeiro distrito, o mesmo da unidade. Uma observação se faz relevante, pois mesmo a maioria residindo neste distrito, muitos alegam estar longe da instituição.

Apreciando os dados, temos 80% que declaram residir no primeiro distrito, 16% no segundo distrito, 2% não declarado e 2% residem em outro município. Dos que tem domicílio no primeiro distrito, 55 % declararam morar longe da escola ou muito longe, 45% mencionam morar próximo à unidade. Em relação ao segundo distrito, 100% declararam morar longe ou muito longe da instituição. De acordo com essas informações 62% do total de alunos residem longe ou muito longe. Um dado muito significativo, tendo em vista que desde a lei 11.700 de 13 de junho de 2008 prevê que todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, que frequentem a educação infantil ou o ensino fundamental têm o direito a uma vaga escolar próxima de sua residência. Contrapondo isso, em Caxias existem escolas que só ofertam um determinado segmento por deliberação da SME, o que poderia justificar essa contrariedade à lei, porém muitas vezes a distância é um fator gerador de evasão e desinteresse escolar.

Quadro 15 – Moradia

Contagem de Alunos				
	Longe da escola	Muito longe da escola	Próximo a escola	Total Geral
1º				
Centro	1		3	4
Gramacho	7		14	21
Jardim América	1			1
Jardim Gramacho	1			1
Jardim Leal	2			2
Olavo Bilac	1			1
Sarapuí	1	1		2

Vila Leopoldina	4		1	5
Vila Rosário	1			1
Vila São Luiz	2			2
1º Total	21	1	18	40
2º				
Figueira	1			1
N.S. do Carmo	1			1
Pantanal	3	1		4
São Bento	1			1
Vila St. Antônio	1			1
2º Total	7	1		8
Não declarado				
Não declarado	1			1
Não declarado Total	1			1
Outro município				
Rio de Janeiro	1			1
Outro município Total	1			1
Total Geral	30	2	18	50

Quadro 16 - Alunos da turma 704 por Moradia

704				
Distrito e Bairros	Longe da escola	Muito longe da escola	Próximo a escola	Total Geral
1º	11		7	18
Centro			1	1
Gramacho			1	1
Sarapuí	1			1
Vila Leopoldina	1			1
Gramacho	2		5	7
Jardim América	1			1
Jardim Gramacho	1			1
Jardim Leal	1			1
Vila Leopoldina	1			1
Vila Rosário	1			1
Vila São Luiz	2			2
2º	2	1		3
Figueira	1			1
Pantanal		1		1
São Bento	1			1
Total Geral	13	1	7	21

Quadro 17- Alunos da turma 903 por Moradia

903				
Distrito e Bairros	Longe da escola	Muito longe da escola	Próximo a escola	Total Geral
1º				
Centro	1		2	3
Gramacho	5		8	13
Jardim Leal	1			1
Olavo Bilac	1			1
Sarapuí		1		1
Vila Leopoldina	1		1	2
Vila Leopoldina	1			1
1º Total	10	1	11	22
2º				
N.S. do Carmo	1			1
Pantanal	3			3
Vila St. Antônio	1			1
2º Total	5			5
Não declarado				
Não declarado	1			1
Não declarado Total	1			1
Outro município				
Rio de Janeiro	1			1
Outro município Total	1			1
Total Geral	17	1	11	29

Ao apreciarmos os quadros 16 e 17, é perceptível que o padrão se repete em ambas as turmas, porém de forma mais acentuada no quadro 16, dessa maneira podemos perceber que na turma 704 - 67% dos alunos declaram ter domicílio longe ou muito longe da escola e 33% apontam residir próximo. No demonstrativo da turma 903- 58% alegam estarem longe ou muito longe e 37% residem próximo à instituição. A maioria dos indivíduos não reside próximo a instituição e na turma 704 o índice de faltas é mais acentuado, tal justificativa poderia dar-se pelo local de moradia dos alunos.

Analisaremos abaixo como o fator sexo se comporta e seus desdobramentos nessa pesquisa.

4.2.2- Sexo

A ideia de trazer o fator sexo – masculino e feminino, seguindo os critérios pré-estabelecidos pelo IBGE se dá com o intuito de proporcionar a investigação do reflexo do quantitativo de meninos e meninas na amostra. Em relação ao quadro 18 percebemos que temos 56% de meninos e 44% de meninas em relação ao total.

Quadro 18 – Divisão por sexo

Sexo	Total
Feminino	22
Masculino	28
Total Geral	50

Quadro 19 - Divisão por sexo da turma 704

Feminino	8
Masculino	13

Quadro 20 - Divisão por sexo da turma 903

Feminino	14
Masculino	15

Ao examinarmos os quadros 19 e 20 é perceptível que na turma 704 temos 38% de meninas e 62% de meninos e na turma 903 temos 49% de meninas e 51% de meninos. Dessa forma, pode-se pressupor que há um comportamento distinto entre ambas, sendo a 704 composta majoritariamente por meninos estando mais parecida com a amostra geral.

O item que segue trata acerca da relação estabelecida com a categoria trabalho.

4.2.3- Trabalho

Para iniciarmos a investigação acerca da categoria trabalho, é válido destacar que a definição utilizada será a trazida pelo IBGE:

Trabalho - exercício de: a) ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou em benefícios, como moradia, alimentação, roupas etc., na produção de bens e serviços; b) ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios, como moradia, alimentação, roupas etc., no serviço doméstico; c) ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, exercida durante pelo menos uma hora na semana: em

ajuda a membro da unidade domiciliar que tem trabalho como empregado na produção de bens primários (atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal ou mineral, caça, pesca e piscicultura), conta-própria ou empregador; em ajuda a instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; ou como aprendiz ou estagiário; d) ocupação exercida durante pelo menos uma hora na semana: na produção de bens do ramo que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal, pesca e piscicultura, destinados à própria alimentação de pelo menos um membro da unidade domiciliar; ou na construção de edificações, estradas privativas, poços e outras benfeitorias, exceto as obras destinadas unicamente à reforma, para o próprio uso de pelo menos um membro da unidade domiciliar (PNAD 1992, 1993, 1995, 1996).

Dessa forma, a abrangência do que vem a ser trabalho é ampla, sendo consideradas inclusive as atividades não remuneradas. Nas entrevistas e observações realizadas com os alunos, docentes e demais funcionários da instituição percebemos que o conceito de trabalho para os mesmos só se efetiva com o vínculo empregatício formal, ou seja, com a carteira assinada.

Uma questão latente se apresenta na observação dos quadros 21 e 22, destinados as profissões dos pais, a quantidade de pessoas que não declararam suas profissões atinge um alto índice, em relação às mães temos 68% de profissões não declaradas e em relação aos pais esse nível sobe ainda mais, temos 78%. É fato que por traz dessa ausência de dados apresenta-se uma exclusão da margem e uma clara pobreza com reflexo de inferioridade Peregrino (2010). Revela-se, dessa forma, devido à prevalência de trabalhos informais que não são declarados no ato da matrícula por não serem consideradas atividades trabalhistas pelos mesmos, ou ainda de fato essa atividade momentaneamente poderia estar ausente na vida dessas pessoas.

Peregrino (2010) nos esclarece a questão da estratificação trabalhista:

Esse é um marco de desigualdades que permite a distinção entre cidadãos e não cidadãos, mas ao mesmo tempo permite a distinção de ‘categorias’ de cidadania, produzindo assim, no mundo público, uma matriz privada, na qual as garantias de cada um dependem das possibilidades individuais de conquista de um ‘lugar’ no mercado de trabalho. Aqui, quanto mais “baixo” o “lugar” no mercado de trabalho. Aqui, quanto mais “baixo” o “lugar”, menores as garantias. (p.82)

Dessa maneira, o sujeito tendo um lugar marginal em relação ao trabalho, não possuindo uma legitimidade é cada vez mais inferiorizado a estratos sociais menores, sendo por consequência invisibilizado laboralmente. Percebe-se na análise que com exceção de uma mãe que se autodeclara professora, as demais expressam atividades manuais de inserção precária (auxiliares, autônoma, acompanhante, entre outras), enquanto os pais expressam profissões manuais em sua totalidade (geleiteiro, pintor, mecânico, marceneiro, carpinteiro, entre outras).

Durante as observações muitos alunos relataram ser domiciliados com as mães e não possuírem qualquer tipo de contato com seus pais, seja por falecimento ou falta de interesse de alguma das partes. Dessa forma, presume-se que a maioria das famílias são sustentadas por mulheres.

Segue abaixo os referidos quadros:

Quadro 21- Profissão da mãe

Profissão da mãe	Total
Acompanhante de idosos	2
Autônoma	1
Auxiliar de Ed. Infantil	1
Auxiliar de Enfermagem	1
Cozinheira	1
Do lar	2
Doméstica	4
Falecida	1
Não declarado	34
Professora	1
Serviços Gerais	2
Total Geral	50

Quadro 22: Profissão do Pai

Profissão do Pai	Total
Aposentado	1
Carpinteiro	1
Despachante de ônibus	1
Falecido	1
Gesseiro	1
Marteleiro	1
Mecânico	1
Não declarado	39
Oficial de rede	1
Pintor	1
Segurança	1
Vendedor	1
Total Geral	50

No quadro 23 foram discriminadas as profissões que os alunos exerceram durante o ano de observação da pesquisa. É valido ressaltar que apenas uma aluna se considera trabalhadora efetiva, por seu trabalho possuir características ligadas ao trabalho formal. Os demais julgam que fazem algo para conseguir dinheiro. Destaca-se que apenas 30% exercem uma atividade trabalhista.

Quadro 23: Ofício que os alunos exerceram no ano de 2018

Auxilia em uma oficina	1
Auxilia instalações elétricas	1
Auxiliar de pintura	1
Camelô	1
Garçom	2
Garçonete	1
Lava carros	1
Lava carros e garçom	1
Manicure	1
Toma conta de crianças	1
Vende água na praia	1
Vende Balas de Coco	1
Vende Balas no Trem	1
Vende Batons	1
(vazio)	35

Quadro 24- Ofício dos alunos da 704

Trabalho	Total
Garçom	1
Lava carros	1
Vende água na praia	1
Vende Balas no Trem	1
(vazio)	17
Total Geral	21

Quadro 25- Ofício dos alunos da 903

Trabalho	Total
Auxilia em uma oficina	1
Auxilia instalações elétricas	1
Auxiliar de pintura	1
Camelô	1
Garçom	1
Garçonete	1
Lava carros e garçom	1
Manicure	1
Toma conta de crianças	1

Vende Balas de Coco	1
Vende Batons	1
(vazio)	18
Total Geral	29

No quadro 23 consegue-se ter a percepção geral acerca dos ofícios exercidos pelos alunos, nos quadros 24 e 25 pode-se perceber, comparativamente, que apenas 20% dos alunos da turma 704 exercem alguma atividade remunerada enquanto na turma 903, 38% já estão inseridos em algum tipo de atividade laboral. Talvez tal discrepância possa ser justificada pela maturidade que ambas as turmas apresentam, a 704 possui características infantis, em contrapartida a 903 é marcada por características juvenis.

4.2.4 - Cor

Segundo o IBGE¹⁷ a cor é autodeclarada e pode ser dividida nas seguintes categorias: branco, pardo, preto e amarelo. Estará sendo utilizada para a observação da amostra as opções que existem na ficha de matrícula dos alunos, que são: branco, pardo, preto ou não declarado para a base de nossa investigação.

No quadro 26, a quantidade de pardos e pretos representa 66% do total de alunos que frequentam as turmas de EJA diurno, enquanto 24% de alunos são brancos e 10% de alunos não declarados. Conforme dados da UNICEF (2012, p.18) a caracterização dos grupos com maior vulnerabilidade e segregados da sociedade brasileira incluem: “a população negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as famílias com baixa renda”, pelos menos três dos grupos citados encontramos nesse estudo.

Abaixo seguem os quadros 26, 27 e 28 para observação:

Quadro 26- Cor por auto declaração

Cor	Total
Branca	12
Não declarado	5
Parda	25
Preta	8

¹⁷ Retirado de:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>.

Total Geral	50
--------------------	-----------

Quadro 27- Cor turma 704

Cor	Total
Branca	4
Parda	13
Preta	4
Total Geral	21

Quadro 28- Cor turma- 903

Cor	Total
Branca	8
Não declarado	5
Parda	12
Preta	4
Total Geral	29

Comparando os quadros 27 e 28, conseguimos estabelecer um contraponto acerca das cores apresentadas. Na turma 704 temos 81% de alunos autodeclarados como pardos ou pretos e 19% de alunos brancos, já na turma 903 temos 55% dos alunos declarados como pardos ou pretos, 28% brancos e 18% não declarados. Ou seja, a miscigenação se apresenta muito maior na turma 903, enquanto na 704 há a prevalência de pardos e pretos se assemelhando mais com o quadro geral.

É válido destacar que para um melhor entendimento da categoria cor, sua combinação com outras se faz necessário. Conforme reparamos no quadro 29 que nos traz a combinação entre cor e sexo. Pressupondo a finalidade de podermos entender qual a prevalência do público atendido diante desses dois critérios. Dessa forma, temos 26% de meninas pretas ou pardas, 12% brancas e 6% não declaradas, em relação aos meninos têm 40% pretos ou pardos, 12% brancos e 4% não declarados. Isso nos remete que a franja social a qual estamos tratando tem prevalência de meninos de cor preta, agora vamos ver como esses critérios se comportam em separado nas turmas.

Quadro 29 - Cor e Sexo

Cores	Feminino	Masculino	Total Geral
Branca	6	6	12
Não declarado	3	2	5

Parda	11	14	25
Preta	2	6	8
Total Geral	22	28	50

Quadro 30- Cor e Sexo - 704

Cores	Feminino	Masculino	Total Geral
Branca	1	3	4
Parda	7	6	13
Preta		4	4
Total Geral	8	13	21

Quadro 31 - Cor e Sexo- 903

Cores	Feminino	Masculino	Total Geral
Branca	5	3	8
Não declarado	3	2	5
Parda	4	8	12
Preta	2	2	4
Total Geral	14	15	29

Em ambas as turmas o número de meninos é superior ao de meninas, sendo que na turma 704; 48 % dos meninos são pretos ou pardos, 14% são brancos, já na turma 903 tem-se 35% meninos pretos ou pardos, 6% brancos e 4% não declarados. Em relação às meninas na 704 temos 34% de meninas pretas ou pardas e 5 % brancas, na 903 há 21% de meninas pretas ou pardas, 18% brancas e 11% não declaradas.

Ao analisarmos a combinação dos critérios: distância, gênero e cor é perceptível que 18% das meninas pretas ou pardas e 24% dos meninos pretos ou pardos residem longe ou muito longe da escola, seguidos de 8% de meninas brancas, 8% de meninos brancos e 4% de alunos com a cor não declarada que estão na mesma condição em relação à distância. Já nas proximidades da instituição temos 8% de meninas pretas ou pardas, 16% de meninos pretos ou pardos, 2% de meninas brancas, 2 % de meninas que não declararam a cor, 4% de meninos brancos e 4% de meninos que não declararam a cor.

Nos quadros 32, 33 e 34 analisaremos os itens distância, gênero e cor:

Quadro 32- Distância x Gênero x Cor

Distância e Sexo	Branca	Não declarado	Parda	Preta	Total Geral
------------------	--------	---------------	-------	-------	-------------

Longe da escola					
Feminino	4	2	6	2	14
Masculino	4		9	3	16
Muito longe da escola					
Feminino	1		1		2
Próximo a escola					
Feminino	1	1	4		6
Masculino	2	2	5	3	12
Total Geral	12	5	25	8	50

Quadro 33- Distância x Gênero x Cor – 704

Distância e Sexo	Branca	Parda	Preta	Total Geral
Longe da escola	2	9	2	13
Feminino		4		4
Masculino	2	5	2	9
Muito longe		1		1
Feminino		1		1
Próximo a escola	2	3	2	7
Feminino	1	2		3
Masculino	1	1	2	4
Total Geral	4	13	4	21

Na turma 704 é perceptível que residem longe ou muito longe da unidade escolar- 24% das meninas pretas ou pardas, 34% dos meninos pretos ou pardos; 9,5% dos meninos brancos e 0% de meninas brancas. Já os que têm domicílio próximo se resumem em: 9,5% de meninas pretas ou pardas, 15% de meninos pretos ou pardos, 5% de meninas brancas e 5% de meninos brancos.

Quadro 34- Distância X Gênero X Cor – 903

Distância e Sexo	Branca	Não declarado	Parda	Preta	Total Geral
Longe da escola	6	2	6	3	17
Feminino	4	2	2	2	10
Masculino	2		4	1	7
Muito longe da escola	1				1
Feminino	1				1
Próximo a escola	1	3	6	1	11
Feminino		1	2		3
Masculino	1	2	4	1	8
Total Geral	8	5	12	4	29

Na turma 903 moram longe ou muito longe da escola cerca de 14% de meninas pretas ou pardas, 18 % de meninos pretos ou pardos, 18% de meninas brancas, 7% de meninos brancos e 7% de meninas com a cor não declarada. Nas proximidades estão domiciliados: 7% de meninas pretas ou pardas, 18% de meninos pretos ou pardos, 3,5% de meninos brancos, 3,5% de meninas com a cor não declarada e 7% de meninos com a cor não declarada.

É perceptível, como as turmas divergem quando comparadas entre si, a 903 apresenta um quadro equilibrado entre os aspectos analisados, já a 704 possui 58% do seu público caracterizado por alunos pretos ou pardos que residem muito longe ou longe da escola.

O próximo fator a ser analisado é a idade.

4.2.5- Idade

A categoria Idade nessa amostra tem como definição o tempo decorrido do nascimento até o ano de 2018 por cada indivíduo. Com a finalidade de um melhor entendimento desta na pesquisa propus a subdivisão da mesma em três subcategorias: a primeira engloba alunos de 15 anos, valendo destacar que para o acesso a modalidade essa é a idade mínima prevista na LDB 9394/96 e em outros dispositivos, com isso de fato a intenção foi dar destaque a esse público, entendendo o quantitativo de alunos com idade mínima que já estariam frequentando as turmas de EJA diurno. A segunda contempla alunos de 16 e 17 anos, pensada à luz do limite da obrigatoriedade para o acesso ao ensino fundamental, e a última igual ou acima de 18 anos, entendendo o público “de maior” da pesquisa.

Quadro 35 - Idade

>= 18	9
15	7
16 -17	34

No quadro 35 podemos inferir que do total de alunos, 14% estão na subcategoria até 15 anos; 68% estão na subcategoria 16-17 e 18 % na subcategoria >= 18. Ainda é

notório que 82% desses alunos ainda se encontram em idade obrigatória legitimada pelo ensino regular. Vamos observar como as subcategorias se apresentam nas partes.

Quadro 36 – Idade – turma 704

Idades	Total
>= 18	4
15	1
16 -17	16
Total Geral	21

Quadro 37 – Idade – turma 903

>= 18	5
15	6
16 - 17	18

Na turma 704 – 5% estão na subcategoria até 15 anos; 76% estão na subcategoria de 16-17 anos e 19% estão na subcategoria igual ou acima de 18. Na turma 903 há a seguinte composição: 20% estão na subcategoria 15 anos; 63% estão na subcategoria 16-17 anos e 17% estão na categoria igual ou acima de 18 anos.

704 e 903 apresentam 82% dos alunos na faixa de educação obrigatória. 20% da turma 903 (equivalente aos 8º. E 9º. Anos) têm 15 anos. Ora, se levarmos em conta que os dados sobre defasagem idade-série começam a ser contabilizados a partir do momento em que a idade esperada é superada em 2 anos, e que a idade prevista para a conclusão do ensino fundamental é de 14 anos, então perceberemos que ao menos 20% da turma 903 encontra-se equivocadamente na EJA.

De acordo com o que foi demonstrado, observa-se que a faixa-etária dominante são os alunos entre 16 e 17 anos, porém a turma 903 tem um aspecto relevante. Tendo em vista que a Etapa V engloba o último bloco do ensino fundamental (8º e 9º anos), qual seria o real motivo desta apresentar o maior quantitativo de alunos com 15 anos? Lembrando que a idade ideal para se cursar o nono ano são 14 anos, essa turma compreende uma parcela que possui pouca distorção entre a série e a idade.

Logo abaixo, trago a combinação entre sexo, idade e cor, vale seguir a análise dessas três categorias através da observação dos quadros 38, 39 e 40.

Quadro 38- Sexo x Idade x Cor

Sexo e Idade	Cor				
	Branca	Não declarado	Parda	Preta	Total Geral
Feminino	6	3	11	2	22
>= 18	1		2	1	4
15	2	1			3
16 -17	3	2	9	1	15
Masculino	6	2	14	6	28
>= 18	1		4		5
15		1	2	1	4
16 -17	5	1	8	5	19
Total Geral	12	5	25	8	50

Algo que salta aos olhos é que em todas as subcategorias relacionadas ao fator idade há a predominância do público preto e pardo. Ao focarmos na subcategoria 16-17 anos é perceptível que nela há a prevalência dos meninos, contando com 38 % da amostra, as meninas apresentam 30%. As demais subcategorias são equilibradas em relação ao fator sexo, na subcategoria 15 anos temos 6% de meninas e 8% de meninos, na subcategoria igual ou acima de 18 anos visualizamos 8% de meninas e 10% de meninos.

Quadro 39 - Sexo, Idade e Cor - 704

Sexo e Idade	Cor			Total Geral
	Branca	Parda	Preta	
Feminino	1	7		8
>= 18	1	1		2
16 -17		6		6
Masculino	3	6	4	13
>= 18	1	1		2
15			1	1
16 -17	2	5	3	10
Total Geral	4	13	4	21

Comparando a amostra da turma 704 com a geral é perceptível que há semelhança principalmente na subcategoria 16-17 anos, a mesma conta com 76% de alunos nesta subcategoria, destes 66,6% estão entre pretos e pardos, sendo 38% meninos e 28% meninas, a questão do gênero apresenta-se equilibrada, porém é notório que a margem da margem nesse caso está localizada nos meninos pretos entre 16-17 anos. Na subcategoria

15 anos contamos apenas com 4,7% da amostra, sendo do sexo masculino e preto, e em relação a subcategoria de 18 anos ou mais temos um total de 19%, sendo 4,7% de meninos pardos, 4,7% de meninas pardas, 4,7% de meninos brancos e 4,7% de meninas brancas, sendo a subcategoria mais equilibrada em relação a cor e ao sexo.

Quadro 40- Sexo, Idade e Cor – 903

Feminino	5	3	4	2	14
>= 18			1	1	2
15	2	1			3
16 - 17	3	2	3	1	9
Masculino	3	2	8	2	15
>= 18			3		3
15		1	2		3
16 - 17	3	1	3	2	9

Em relação à turma 903, temos a equivalência com a amostra geral da maioria de alunos situados na subcategoria 16-17 anos, 62%; temos 31% situados entre pardos e pretos, sendo 14% meninas e 17% meninos, em relação a cor branca nessa subcategoria temos 10,3% de meninos, 10,3% de meninas e 6,9% de meninas não declarados e 3,5% de meninos não declarados. Um dado importante que chama a atenção nessa amostra em particular é a diferenciação na análise em relação à turma 704 acerca do quantitativo de pais que não realizaram a auto declaração da cor de seus filhos, representando um total de 18% da amostra desta turma. Em relação à subcategoria 15 anos, temos 21% da amostra, sendo 7% de meninas brancas, 3,5% de meninas não declaradas, 3,5% de meninos não declarados e 7% de meninos pardos, nessa subcategoria tem-se um equilíbrio, porém em relação à turma 704, a 903 possui um maior número de alunos com 15 anos. A subcategoria 18 anos ou mais conta com 17% da amostra, sendo 10,4% de meninos pardos e os outros 6,6% de meninas pardas ou pretas, ou seja, contamos nessa subcategoria com a totalidade de pardos ou pretos.

Abaixo seguimos com as evidências da categoria Bolsa Família.

4.2.6- Bolsa Família

Segundo definições do próprio site do projeto o Bolsa Família “*é um programa de transferência de renda do Governo Federal para auxiliar as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza*”¹⁸. Sendo assim, o mesmo nessa amostra serve para avaliar os fatores socioeconômicos no qual se encontram essa margem populacional, valendo o destaque que o programa só engloba crianças de zero até 17 anos, dessa forma, uma faixa de alunos atendidos pela EJA já se encontra excluído do benefício.

No quadro 41 alguns outros fatores foram combinados para incrementar a análise, a mesma segue abaixo:

Quadro 41- Cor X Bolsa Família X Sexo

Cor e Sexo	Bolsa Família			Total Geral
	Não	Não declarado	Sim	
Branca	6	3	3	12
Feminino	3	1	2	6
Masculino	3	2	1	6
Não declarado	3	1	1	5
Feminino	1	1	1	3
Masculino	2			2
Parda	11	5	9	25
Feminino	4	1	6	11
Masculino	7	4	3	14
Preta	1	2	5	8
Feminino	1		1	2
Masculino		2	4	6
Total Geral	21	11	18	50

Ao nos debruçarmos sobre o quadro em questão, percebemos que 42% não faz uso do benefício, 22% não declararam se fazem uso ou não e 36% fazem uso, sendo que dessa última parcela 28% são pretos e pardos (quando tomamos o conjunto dos que fazem uso do Bolsa família, 78% são pretos ou pardos -14 em 18). Diante disso, verificando a quantidade de alunos que teriam idade própria ao benefício, temos um total de 41 estudantes com idade até 17 anos, destes apenas 43,9% recebem o Bolsa-família. Ou seja, a maioria não utiliza o benefício em questão, mas é válido destacar que um dos critérios para o uso e permanência no programa é a frequência escolar, levando-se em conta que

¹⁸ Retirado de: <http://bolsa-familia.info/>

esse público possui em sua trajetória uma relação próxima com abandonos e faltas, há a possibilidade de esse ser um dos motivos da ausência do uso do projeto.

Em resumo: tomando como base o conjunto de alunos aptos ao recebimento do bolsa família – o benefício só é pago para pessoas com filhos até 17 anos – 44% recebem o benefício. Deste conjunto, 78% se autodeclararam pretos ou pardos.

Quadro 42- Cor X Bolsa Família X Sexo - 704

Cor e Sexo	Bolsa Família			Total Geral
	Não	Não declarado	Sim	
Branca	3		1	4
Feminino	1			1
Masculino	2		1	3
Parda	6		7	13
Feminino	2		5	7
Masculino	4		2	6
Preta		1	3	4
Masculino		1	3	4
Total Geral	9	1	11	21

Na turma 704 diferente da amostra geral apenas 4,7% de alunos não declararam se recebem ou não o benefício, 43% declaram não receber o benefício, destes 4,7% são meninas brancas, 9,5% são meninos brancos, 9,5% são meninas pardas e 19% são meninos pardos, no não recebimento do benefício não temos nenhum menino ou menina preta. Em relação aos que recebem temos 52,4%, ou seja, a maioria da turma, entendendo ainda que 65% dos alunos entre 15 e 17 anos recebem e destes 9% estão entre meninos brancos, 0% entre meninas brancas e 91% entre pretos e pardos, sendo 45,5% de meninas pardas, 18,2% de meninos pardos e 27,3% de meninos pretos e nenhuma menina preta. Logo, infere-se que a maior parcela carente nessa amostra está entre pretos e pardos.

Quadro 43- Cor X Bolsa Família X Sexo - 903

Cor e Sexo	Bolsa Família			Total Geral
	Não	Não declarado	Sim	
Branca	3	3	2	8
Feminino	2	1	2	5
Masculino	1	2		3
Não declarado	3	1	1	5
Feminino	1	1	1	3

Masculino	2			2
Parda	5	5	2	12
Feminino	2	1	1	4
Masculino	3	4	1	8
Preta	1	1	2	4
Feminino	1		1	2
Masculino		1	1	2
Total Geral	12	10	7	29

A turma 903 se aproxima em relação ao número de pais que não declararam se recebem ou não o benefício, essa faixa fica entre 34,5% em relação ao total da amostra, 41,5% declaram não receber, destes 6,9% são meninas brancas, 3,5% são meninos brancos, 3,5% são meninas que não declararam a cor, 6,9% são meninos que não declararam sua cor, 6,9% são meninas pardas, 10,3% são meninos pardos e 3,5% são meninas pretas. Em relação aos que recebem o benefício temos 24%, 6,9% meninas brancas, 3,5% de meninas que não declararam a cor, 3,5% de meninas pardas e 3,5% de meninos pardos, 3,5% de meninos pretos e 3,5% de meninas pretas. Entende-se que mesmo tendo 82,7% dos alunos desta turma entre 15 e 17 anos, apenas 34,5% recebem, ou seja, menos da metade faz uso do benefício, em relação à cor temos mais pardos e pretos que fazem uso do bolsa-família.

Nosso último fator a ser analisado para a construção do perfil é o abandono.

4.2.7- Abandono

Começaremos esse fator fazendo a distinção entre as palavras *Abandono* e *Evasão*. Guiar-nos-emos para essa amostra de acordo com a diferença utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep em 1998. Sendo *abandono* à atitude de o aluno desconectar-se momentaneamente, indicando um retorno no próximo ano e *evasão* a saída sem previsão de retorno do aluno para o ambiente escolar¹⁹. Entendendo as idas e vindas constantes na trajetória escolar desses alunos, trataremos a saída do aluno no ano de 2018 das turmas de EJA diurno como abandono.

Dessa forma, durante esse ano é válido destacar que tiveram 8 alunos ou cerca de 16% de abandonos no total, tendo um aluno retornado. Em relação às turmas, 5 abandonos

¹⁹Retirado

de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9vIXWzyT_GYJ:revistasaletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/24527/15729+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

foram da 704, ou seja 24% dos alunos, o que significa uma parcela relevante e 3 foram da 903 ou 10,5% em relação a mesma.

Abaixo traremos no quadro 44 a relação entre os aspectos: cor, abandono e distância.

Quadro 44- Cor X Abandono X Distância

Cor e Distância	Total de abandonos
Branca	4
Longe da escola	2
Muito longe da escola	
Próximo a escola	2
Não declarado	
Longe da escola	
Próximo a escola	
Parda	4
Longe da escola	2
Muito longe da escola	1
Próximo a escola	1
Preta	
Longe da escola	
Próximo a escola	
Total Geral	8

É perceptível que em relação à cor, a amostra apresenta-se igual, tendo 50% dos abandonos sendo vivenciados pelos brancos e os outros 50 % por pretos e pardos. Em relação à distância, 62,5% moram longe ou muito longe da instituição e outros 37,5 residem próximo. Nessa parte da amostra é verificável que o fator cor não influenciou os abandonos, mas é desproporcional, tendo em vista que 64% dos alunos são de cor preta ou parda e apenas 24% são representados pela cor branca, pensando de uma forma relativa em relação ao total, o abandono dos brancos se torna superior a pretos e pardos. Um fator que é influenciável, por demasia, em relação às infrequências escolares nessa amostra é a distância, porém, o documento Todas as crianças na escola em 2015 (UNICEF, 2012) nos elucida que:

De forma geral, a dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola tem várias causas, que frequentemente se manifestam de forma combinada. Muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são muito distantes da realidade dos alunos, seja na zona rural, seja nas áreas urbanas. Também se destacam falta de valorização dos professores, por meio de remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante;

pobreza; trabalho infantil; gravidez na adolescência; e exposição à violência.
(p.18)

Diante dessas considerações, vale destacar que a categoria distância intervém no critério abandono, porém podem existir outros fatores intrínsecos a esse fato, conforme o documento acima nos remete. É válido analisarmos as turmas em separado, para alinharmos as nuances de cada grupo.

Quadro 45- Cor X Abandono X Distância- 704

Cor e Distância	Total dos abandonos
Branca	3
Longe da escola	1
Próximo a escola	2
Parda	2
Longe da escola	1
Muito longe	1
Próximo a escola	
Preta	
Longe da escola	
Próximo a escola	
Total Geral	5

Em relação a turma 704, que carrega a maior parte dos abandonos da amostra, 14% são brancos, sendo 4,8% que moram longe da escola e 9,2% que moram próximo a escola, na cor parda temos 9,5% de alunos que abandonaram, destes 4,75% moram longe da escola e 4,75 muito longe. Dessa forma subentende-se que, 60% das evasões se deram por alunos que moram longe ou muito longe da unidade escolar.

Quadro 46- Cor X Abandono X Distância- 903

Cor e Distância	Total de abandonos
Branca	1
Longe da escola	1
Muito longe da escola	
Próximo a escola	
Não declarado	
Longe da escola	
Próximo a escola	
Parda	2
Longe da escola	1
Próximo a escola	1
Preta	

Longe da escola	
Próximo a escola	
Total Geral	3

Em relação a turma 903, 3,5% das meninas brancas que moram longe da escola abandonaram a unidade escolar neste ano letivo, 7% de alunos pardos também não frequentaram durante o ano de 2018, destes 3,5% moram próximo a escola e 3,5% moram longe da escola. Logo, podemos considerar em relação ao total de abandonos que 67% moram longe da unidade escolar.

No quadro 47 temos a vinculação entre os aspectos abandono, bolsa família e sexo, na observação da mesma podemos concluir que: 62,5% dos abandonos são realizadas pelo sexo feminino e 37,5% pelo sexo masculino, valendo destacar que a amostra possui 44% de meninas e 56% de meninos, demonstrando uma irregularidade em relação ao todo. Conforme o esperado apenas um aluno que é pertencente ao programa bolsa família abandonou a unidade escolar nesse ano.

Quadro 47- Abandono x Bolsa Família x Sexo

Não	7
Feminino	5
Masculino	2
Não declarado	
Feminino	
Masculino	
Sim	1
Feminino	
Masculino	1

Quadro 48- Abandono X Bolsa Família X Sexo- 704

Bolsa Família e Sexo	Total dos abandonos
Não	4
Feminino	3
Masculino	1
Não declarado	
Masculino	
Sim	1

Feminino	
Masculino	1
Total Geral	5

Na turma 704 tem-se 60% dos abandonos realizados por meninas que não recebem o bolsa-família, os outros 40% dos abandonos são realizados por meninos, destes 50% não recebem o benefício e os outros 50% recebem.

Quadro 49- Abandono X Bolsa Família X Sexo – 903

Não	3
Feminino	2
Masculino	1
Não declarado	
Feminino	
Masculino	
Sim	
Feminino	
Masculino	

Na turma 903 nenhum aluno que abandonou recebe o benefício do bolsa-família, destes 67% dos abandonos são realizados por meninas e os 33% por meninos. As amostras das turmas se comportam da mesma forma que a amostra geral.

4.2.8- Perfil geral

Através dos dados analisados acima podemos entender nosso grupo geral como: moradores do primeiro distrito do município analisado, sendo a grande parte da amostra composta por meninos. Em relação à profissão dos pais, a maioria não declara se trabalha ou não, caracterizando uma ausência de dados nesse trecho da pesquisa, um ponto inesperado e surpreendente em relação ao trabalho foi que 30% dos alunos declararam realizar alguma atividade que garanta o seu sustento, pois o conceito de trabalho para os discentes, comunidade escolar e funcionários em geral está intrinsecamente relacionado com formalidade.

Em relação à cor por auto declaração, 66% da nossa amostra é composta por pretos e pardos, sendo em sua maioria meninos. Ao ponderarmos os subgrupos das cores

autodeclaradas relacionando com a distância da moradia, é notório que a maioria de todos os subgrupos declara residir longe da escola. De acordo com a projeção da idade, a grande parte encontra-se na faixa de 16-17 anos, o público acima de 18 anos tem a prevalência de meninas e meninos pardos e pretos.

Sobre os fatores socioeconômicos 36% apenas recebem o bolsa família, vale lembrar que esse benefício só é estendido até os 17 anos, diante disso 82% da nossa amostra teria direito ao benefício, mesmo assim 46% não fazem uso. Acerca da categoria abandono, ele é realizado na maioria pelos que declaram morar distante da escola, tendo 16% dos alunos que frequentam a modalidade realizado tal ação, sendo em grande parte meninas.

O professor Heitor de língua portuguesa trabalha desde 2014 com as turmas de EJA diurno por escolha e as descreve com um perfil diferenciado das demais turmas do ensino regular, os caracteriza como alunos repetentes de anos anteriores da própria escola, ou ainda como alunos que vêm de outras escolas com histórico de repetências e já não estão com idade para o sétimo ano, por exemplo, ou para o oitavo regular. Peregrino (2010, p.86), nos remete que os grupos antes excluídos do sistema, são incluídos de maneira precária e altamente segregacional, utilizando parâmetros como “evasão e repetência” como justificativas para o massacre das classes populares.

O docente descreve essas turmas como difíceis de trabalhar, pois não se pode pedir nenhuma atividade fora da sala de aula, o que é proposto necessita caber dentro de um mesmo momento de aula, incluindo a correção, pois o grupo de alunos varia muito de um dia para o outro. Cita ainda, que há uma falta de confiança extrema nesses alunos, principalmente por parte da família, o que acentua os problemas de baixa autoestima, reitera dizendo que há uma profunda ausência de referencial. Segundo o professor, as EJAS diurnas são muito controladas em relação aos problemas de evasão e que se comparados com o noturno é algo quase inexistente.

A maior divergência vislumbrada na construção do perfil está presente na categoria trabalho, não apenas Heitor, mas todos os outros funcionários não enxergam que existem alunos dentre esses 50 que têm características de trabalhadores, não valorizando ou destacando tal situação. Em geral, todos os docentes entrevistados alegam trabalhar com essas turmas muito próximas a forma como trabalham no ensino regular e que no geral

são turmas menos agressivas que as EJAS noturnas, tendo menos ocorrências sobre indisciplina.

O grupo de alunos entrevistados, mesmo participando de atividades laborais não se consideram inseridos no mercado de trabalho, com exceção de uma aluna que está em um trabalho formal, durante as observações foi perceptível o respeito que os demais alunos possuem ao se referir a mesma, o vínculo formal é muito valorizado pelos dois grupos. Os alunos encaram as turmas de EJA diurno como uma possibilidade de melhoria escolar, em alguns casos como uma segunda oportunidade, em outros como a chance de não estudar no noturno, ou ainda de terminar os estudos de forma mais rápida. Consideram ter uma boa autoestima, porém quando questionados durante alguma aula, mesmo tendo o domínio da resposta demonstram certa insegurança. Dizem se sentir incluídos e pertencentes a esse espaço, com afetividade. Relatam que nem todos os que estão matriculados nas turmas se empenham tanto em relação aos conteúdos escolares e a presença, mas que um grande grupo demonstra interesse.

Os professores expõem que é quase imperceptível a melhoria alcançada no rendimento desses alunos. A diretora Esmeralda descreve o perfil da EJA diurno como alunos trabalhosos em relação ao comportamento e a aprendizagem, que possuem sérias dificuldades e muitas ausências escolares, destaca que os acha muito parecidos com as turmas do noturno, considera os interesses diferenciados dos alunos da EJA e do regular. Porém, durante a observação realizada ficou o questionamento, se os interesses são diferenciados por qual motivo o tratamento é igualitário?

Uma situação chama muito a atenção na fala da diretora, ela cita as dificuldades que os professores possuem em planejar algo diferenciado em específico para a EJA, tendo em vista a jornada exaustiva dos mesmos. A diretora alega que quem está trabalhando com a EJA noturna, por exemplo, em geral já trabalhou durante todo o dia, o que dificulta a dedicação destes para a modalidade, mas não consegue explicar a questão do diurno com adaptações do regular. Ela acredita em uma tendência ao fechamento de turmas da EJA, tanto noturnas como diurnas, de fato como já falado na pesquisa, existe esse movimento por parte da prefeitura e que é impedido pela atual coordenação. Considera ainda a escola pouco atrativa e desinteressante a todos que a acessam inclusive quando iniciam seus estudos na idade certa. Partindo dessa falta de atratividade da escola, Esmeralda descreve que os alunos da EJA diurno já estão em uma faixa-etária difícil e que por conta das dificuldades de aprendizagem acabam emperrando o aprendizado, o

que é agravado com a questão da autoestima e o desinteresse natural, a diretora destaca que a EJA tem que ser repensada, pois esse modelo está com sua funcionalidade vencida.

Mesmo com as severas críticas que ela considera a EJA, Esmeralda possui uma boa avaliação acerca da EJA diurno, considera a mesma funcional por diversos motivos. Além de corrigir a distorção, a diretora coloca que o convívio com seus pares facilita a dinâmica escolar e ao longo dos anos o trabalho realizado com esse grupo tem melhorado qualitativamente. Esmeralda possui uma opinião muito similar a dos demais funcionários que acreditam que, de fato, esses alunos necessitam de um lugar diferenciado e que ali na EJA eles possuem mais oportunidades de desenvolvimento. Além de, estarem no espaço que de fato deveriam estar propondo o que Peregrino (2010) chama de “exclusão integrativa”, na avaliação de todos, esses meninos não funcionariam no ensino regular, dessa forma sentenciam a exclusão dos discentes sem qualquer flexibilidade ou questionamento. Diante disso, Peregrino (2010) infere que:

Dessa forma, a exclusão integrativa levada a cabo pela escola não se constitui em processo tranquilo, sendo concretamente tensionada e negociada na escola. Este espaço é, portanto, cenário de disputas que envolvem os ajustes muitas vezes imperceptíveis das estruturas postas em movimento pela ação dos sujeitos nesse espaço. (p.62)

Hilma considera o perfil dos alunos da EJA diurno como meninos que perderam o vínculo com o ensino, com baixa autoestima e que já possuem uma vida social dinâmica fora do contexto escolar. Já Nanci reitera que se analisarmos a trajetória desses jovens eles são excluídos ao longo do processo escolar de várias maneiras, que a maior preocupação de fato com a utilização da EJA seria a ordenação dos índices escolares e que existem alunos nas EJAS diurnas que teriam plenas condições para o ensino regular, mas que na maioria dos casos os docentes só percebem a desenvoltura do aluno tempos depois quando não é possível o seu retorno para uma turma regular.

Em contrapartida Nanci diz que a retirada desses bons alunos das turmas de EJA diurno poderia gerar um desequilíbrio, tendo em vista a ausência de referenciais, esses bons alunos seriam espécies de reforços positivos para as turmas e a professora indica se perguntar por diversas vezes se a EJA diurno seria só o local onde os alunos com algum tipo de problemática deveriam frequentar. Peregrino (2010, p.70) sobre isso, nos mostra que a exclusão por diversas vezes é tratada como “resíduo necessário” ainda que não desejável, à manutenção do sistema. Um ponto importante que Nanci cita e que é muito

complexo, é a delicada escolha dos alunos que vão permanecer no ensino regular e dos alunos que vão frequentar a EJA diurno, menciona que já foi mais crítica em relação a essas turmas e que hoje percebe que o ponto principal da EJA gira em torno da questão da individualidade, não se pode esperar a homogeneidade na produção de resultados.

Diante desses relatos podemos questionar se a função da escolha do aluno estar ou não naquele espaço pertence à escola. Porque não perguntar de forma explícita se o discente quer ou não fazer parte deste novo lugar. Em observação a outras unidades escolares que já possuíram EJA diurno e retornaram sua implementação, por exemplo, observam-se situações que a escola achava que não deveria nem ao menos comunicar à família que o aluno estava saindo do regular para a modalidade no diurno, sendo considerado um favor, é perceptível o reforço a égide da “gestão dos pobres” (Peregrino, 2010, p.85) feita pela escola.

4.2.9 - Perfil da 704

Em relação à turma 704 temos um perfil aproximado em relação à amostra geral, a maioria reside longe ou muito longe da unidade escolar, contam com 62% da amostra da turma. Em relação ao trabalho somente quatro alunos declaram exercer algum tipo de atividade remunerada, nenhum exerce atividade formal. Sobre a cor 81% da turma é composta por pretos ou pardos, tendo 48% de meninos pretos ou pardos, do total da amostra da turma, destes 34% moram longe da escola, estando, a maioria, na faixa-etária entre 16-17 anos. Em relação ao fator socioeconômico, apenas um aluno o responsável não declarou se recebe ou não o benefício do bolsa-família, 52,3% da turma fazem uso, a maioria que recebem são meninos e meninas pardos ou pretos. Em relação ao abandono essa turma possui um índice elevado, caracterizando-se em sua maioria por estudantes que residem longe da unidade, sendo em grande parte meninas.

Nas entrevistas os docentes relataram essa turma com alto índice de abandonos, uma frequência muito ruim, revezando-se constantemente em sala de aula, possuindo ainda extremas dificuldades de aprendizagem. Além disso, três alunos da turma possuem laudo, dois com deficiência intelectual e um com síndrome de down, segundo o relato de docentes, funcionários e equipe pedagógica existem outros alunos que necessitam de uma avaliação inicial (realizada pela sala de recursos) para a apuração se de fato possuem algum comprometimento. Alguns profissionais chegaram a expor que a turma possui características diferenciadas das outras turmas de EJA diurno pré-existent. Os docentes

a caracterizam com um perfil bem tranquilo e declaram gostar de trabalhar com os alunos, porém por vezes é perceptível nas observações que essa tranquilidade se reflete em apatia e desconhecimento do que de fato está ocorrendo em sala.

Na análise prática da turma 704 pude perceber que existe um aluno como já citado nessa pesquisa que entrou na escola esse ano e que seu perfil é totalmente diferente dos demais, o menino centraliza as atenções dos outros discentes na sala por possuir mais facilidade na absorção dos conteúdos e plenas condições de acompanhar uma classe regular. Devido a sua entrada na unidade com distorção, o mesmo foi direcionado, sem qualquer avaliação prévia, para a Etapa IV da EJA diurno, as opiniões são muito divididas entre a permanência ou não do aluno nessa turma, muitos docentes acreditam que sua permanência é vital com o intuito de legitimar a existência da turma e outros não entendem o real motivo do menino estar ali.

A dirigente Fátima caracteriza a turma com defasagem e relata que entende que as oportunidades locais fora da escola são muitas vezes mais atrativas do que se tem a oferecer ali dentro, relata que muitas das faltas são justificadas em função desses alunos irem para bailes funks e não conseguirem acordar no dia seguinte. A dirigente reforça, por diversos momentos, que o trabalho com essa turma deveria ser diferenciado, necessitando de atividades relacionadas a questões concretas, segundo a opinião da mesma, assim, a turma se desenvolveria melhor com projetos, temas geradores e em cima desses trazer assuntos úteis ao cotidiano.

Outra questão que chama bastante a atenção é a descrição realizada pela professora Bruna acerca desses alunos. Ela frisa muito que os meninos possuem falta de capacidades e vivem realidades diversas, contudo muito duras, como, por exemplo, a ausência física e afetiva da mãe, o início do envolvimento com drogas lícitas e ilícitas. Relata que um dos pontos positivos é que eles se aceitam e se ajudam.

No dia da observação estava trabalhando a questão da Consciência Negra e disse que muitos demoraram a se reconhecerem como pretos, mas que disseram exemplificando já terem sofrido diversos tipos de preconceitos, porém por falta de informação não associavam a sua cor. A professora narrou que nenhum aluno possui a perspectiva de fazer uma faculdade. Constatou-se isso nas observações diárias e nas entrevistas, inclusive quando Bruna trouxe a possibilidade da inscrição em uma escola técnica, muitos

relataram se sentir incapazes para tal ação. Bruna nos chamou a atenção para outra vertente, a questão da distância, a escola é relativamente próxima ao Centro do Município e muitos alunos relatam não o conhecer, têm suas vidas segundo a professora limitadas as redondezas da escola ou, no máximo, de suas residências.

Bruna descreve a turma como muito fraca e frisa a ausência de capacidade dos meninos. Segundo a professora, muitos ali não chegarão nem ao Ensino Médio, pois não possuem condições de acompanhar e relata que chega a ter pena deles. De acordo com o documento Todas as crianças na escola em 2015 (UNICEF, 2012, p.18), que nos remete ao PNAD de 2009, “as faixas mais pobres tem em média 5,5 anos de estudo, enquanto as faixas mais ricas chegam a quase 10,7”, ou seja, as classes abastadas se diferenciam por possuírem quase o dobro da escolaridade. Conforme Peregrino (2010 APPUD, Oliveira, p.73) cita, na época do governo FHC, o mesmo criou o termo “inempregáveis” designando os indivíduos que não se encaixavam em emprego algum, estaríamos com a entrada dos menos favorecidos na escola e o escalonamento institucional criando um novo termo? Os “inaprendizáveis”?

Durante as observações uma situação que chamou bastante a atenção, foi a dificuldade na construção de diálogos coerentes durante as aulas, não apenas com os docentes, mas principalmente entre os alunos. Essa complicação é nítida, por vezes eu não conseguia entender o que de fato eles falavam, acredito que a falta de capacidade que a professora cita a todo o tempo seja em torno dessa dificuldade da turma. Bruna ainda revela que não considera que a turma possui má vontade acerca da aprendizagem, mas sim dificuldades extremas. O Professor Heitor reforça os questionamentos de Bruna e diz que os alunos ali presentes segundo a visão do docente possuem comprometimentos severos que os impedem de aprender.

O professor Ítalo detalha essa turma como diferenciada das demais do regular principalmente em relação à idade, que possui alunos com comprometimentos cognitivos, porém têm uns três que ele não entende o porquê de não conseguirem acompanhar uma turma regular, cita ainda que percebe os alunos extremamente inseguros. Segundo Ítalo, esses discentes rendem melhor nesse formato de EJA, no regular muitos dos que estão ali não conseguiram avanços e se continuassem permaneceriam estagnados, Ítalo nos traz um contraponto, o fato dos alunos da turma 704 saberem que são EJA interfere

negativamente na autoestima deles, se sentem por vezes desmerecidos por estarem nessa condição. Dessa forma, a seletividade do sistema é sentida e vivida por seus atores.

O professor relata ainda que os alunos possuem uma boa relação, se ajudam na medida de suas possibilidades, sem qualquer pedido do docente, ou seja, por iniciativa própria, possuem um senso de pertencimento e de grupo muito grande, tal posicionamento de fato é perceptível nas observações e entrevistas dos alunos.

Daniela uma das alunas que quis participar da entrevista e possui um laudo de deficiência intelectual se diz muito acolhida pela turma, destaca que nas anteriores que frequentou não ocorria dessa forma, sendo todas regulares. Segundo Júlio, Daniela se esforça, o menino percebe a turma de fato muito faltosa, relata que tem alunos que chegam à porta da escola e não entram e divide a turma entre os que querem estudar e os que não querem. Fabíola descreve a turma como boa com pequenos conflitos e muitas amizades, todos tem como ponto de referência a amizade de Júlio.

4.2.10- Perfil da 903

Segundo os dados, a maioria dos alunos reside longe da escola, há um equilíbrio entre o quantitativo de meninos e meninas na sala, se diferenciando da amostra geral e da turma 704. Em relação à profissão, muitos pais não declararam seus ofícios no ato da matrícula, mesmo essa turma se apresentando em relação à idade mais jovem que a 704, 38% de seus alunos já estão inseridos em algum tipo de trabalho mesmo que informal, tendo predominância de alunos pardos ou pretos, principalmente do sexo masculino, há tanto discentes pretos como brancos que residem longe da unidade escolar.

A maioria dos alunos está na subcategoria 15, 16 e 17 anos e mesmo essa turma sendo o último bloco da EJA, possui alunos com apenas um ano de distorção série- idade. Há uma grande concentração de meninos pardos e pretos em todas as subcategorias relacionadas à idade, em relação ao bolsa-família a maioria dos alunos não declaram se recebem ou não. Apenas 24% fazem uso do benefício, mesmo tendo a maior parte de seus alunos na faixa-etária de direito. A taxa de abandono é bem menor que na 704, possuindo apenas 10,4%, destes a maioria declarou residir longe da escola e ser do sexo feminino.

A dirigente Sabrina ao descrever o perfil da turma 903, diz que juntaram alunos que não deram certo em outras turmas e criaram a 903. Ela menciona que os meninos possuem pouca vontade de estudar e dificuldades em entender algumas regras escolares. Sabrina

relata que a violência local possui índices alarmantes e que muitos alunos vêm de longe por não conseguirem estudar próximo a seus locais de moradia. A dirigente é muito ligada a essa turma, demonstra-se muito carinhosa e busca sempre estar conversando e entendendo os meninos, continua sua descrição colocando que os acha muito infantilizados e imaturos para fazerem parte de uma turma denominada EJA.

Sabrina através de suas observações cita que poucos assuntos tratados em sala interessam aos meninos, a mesma percebe que a disciplina de Ciências é a que eles mais gostam, acredita que seja a linguagem e a matéria que em geral versa sobre o corpo humano gerando algum interesse dos alunos. A funcionária relata que existem meninas nessa sala que vivem vidas com responsabilidade de casadas, considera a indisciplina o maior problema e que a maioria dos alunos estão desde o 6º ano na escola, envolvidos e sendo causadores de diversos problemas, além de terem reprovações em sua trajetória.

A dirigente diz não perceber atividades diferenciadas para essa turma, mesmo com todas essas peculiaridades já citadas, descreve que a figura da mãe é extremamente ausente, muitas trabalham como domésticas durante toda a semana e só retornam aos fins de semana, relata que a carência afetiva é extrema, muitos alunos inclusive chamam a funcionária de mãe, ela acredita que deve ser pela proximidade e a confiança que depositam nela.

Em algumas observações percebi que a professora Bruna quase não consegue interagir com a turma, por vezes necessita de intervenções de outros funcionários para dar prosseguimento a suas aulas. Ela descreve a turma com problemas graves de indisciplina, desafiadores (os meninos a desafiam em diversos momentos de sua aula), considera que não aprendem por má vontade e possuem falta de capacidade, porém julga essa “capacidade” ser diferente da 704. Na turma 704 ela julga a ausência de capacidade associada a algum tipo de comprometimento cognitivo, já na 903 ela associa à falta de conhecimento e interesse. Nanci diz que a maioria dos professores, como já citado aqui, adaptam suas atividades do ensino regular para a EJA diurno e que diferenciadas mesmo são apenas as avaliações. A professora Nanci cita que o material que vem para a EJA é muito ruim e fraco, demonstrando o limbo ao qual esses meninos estão, pertencem a EJA, porém o material não é adequado, o programa do regular é o mais próximo, exceto as avaliações. Heitor também tocou nesse ponto, mesmo o professor não trabalhando com a 704, a considera mais infantilizada e a 903 mais madura, tendo opinião contrária nesse

ponto em relação à Sabrina. Heitor relata que considera essa turma com uma trajetória de evasões e repetências tendo um ciclo escolar irregular.

Uilson é professor de Ciências e apesar de ser a primeira turma de EJA diurno que trabalha na unidade, sendo válido destacar que o funcionário foi chamado pelo concurso nesse ano e quando chegou à escola uma das turmas que havia sobrado foi a 903, é muito querido pela turma. Observei suas aulas e possui linguagem prática e direta, os trata por igual e busca tornar suas aulas as mais atrativas possíveis para os alunos. O funcionário relata que há uma diferença gritante entre as turmas do regular e da EJA diurno, cita que a EJA diurno possui muita defasagem básica de conteúdos e que os vê por diversas como se já tivessem desistido do ambiente escolar, não veem sentido em estarem ali. Cita ainda que na sua visão, para eles a escola não passa de um meio social e não um local de ensino em si, os considera boas pessoas, amáveis uns com os outros, porém, possuem uma carência extrema afetiva e emocional, com baixa autoestima.

O docente relata que não é uma turma fácil de lidar, e que sua funcionalidade é inesperada, tem dias que ele consegue dar tudo o que propõe e tem dias que não consegue romper a barreira que eles criam. Apesar disso, considera a relação com eles muito boa. É perceptível o carinho de Uilson com a turma, acredito que sua inexperiência e insegurança o faça dar o melhor em sala, a turma percebe e o valoriza de forma muito respeitosa. Uilson cita que, no geral, eles sempre procuram fazer seus exercícios e que ele não precisa pedir muitas vezes como no regular, porém os consideram imaturos para o conceito de EJA, os situando em um limbo.

Nas entrevistas com os alunos é perceptível assim como nas observações o bom entrosamento da turma, eles se ajudam o tempo todo, não possuem preconceitos entre si. Um fato me chamou bastante a atenção, Bianca uma de nossas entrevistadas cita que já teve um trabalho formal e que está em busca de oportunidades para que no Ensino Médio consiga cursar um técnico em enfermagem, com 19 anos a menina diz que já passou muito dos limites em sua vida pessoal e que agora está em busca de novos horizontes. No ano de 2018 para conseguir conciliar seus estudos está trabalhando como manicure em sua residência, nos horários que não está na escola. Com as observações em sala pude perceber a importância do trabalho formal para os meninos na figura de Bianca, o tratamento com Bianca era sempre mais respeitoso e ela fazia algumas intervenções nas situações que ocorriam em sala.

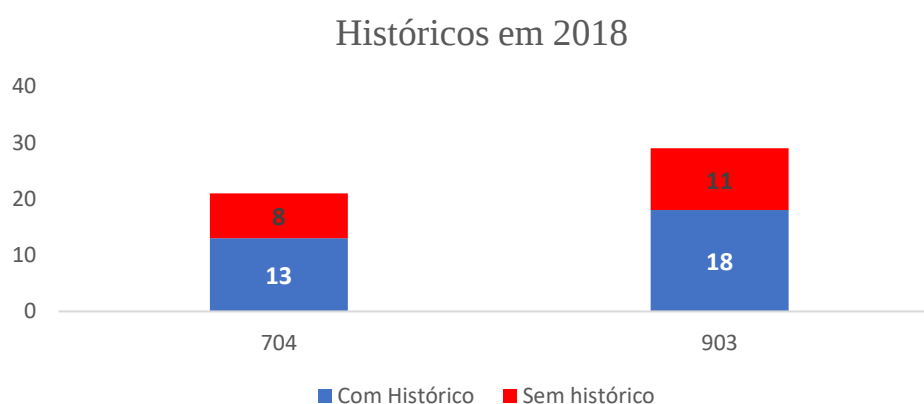
Nilson é um aluno que possui laudo em deficiência intelectual, estuda na escola desde quando existia ainda o primeiro segmento, tem sua trajetória marcada por diversas repetências, segundo relatos do menino ele possui um bom relacionamento com a turma e se sente aceito. O aluno cita que no ano anterior sofreu muito com o preconceito dos outros e que pretende tirar a carteira de identidade e trabalho para conseguir um emprego formal, nas horas vagas auxilia o padrasto a pintar paredes. Luiz teve uma trajetória diferente veio da EJA noturna para a diurna por problemas de violência onde mora, cita que trabalha de ajudante de mecânico. Como é perceptível todos os entrevistados possuem algum vínculo trabalhista e isso para a turma é de grande valia.

4.3- Trajetórias dos alunos da EJA diurna

4.3.1- Diagnóstico inicial

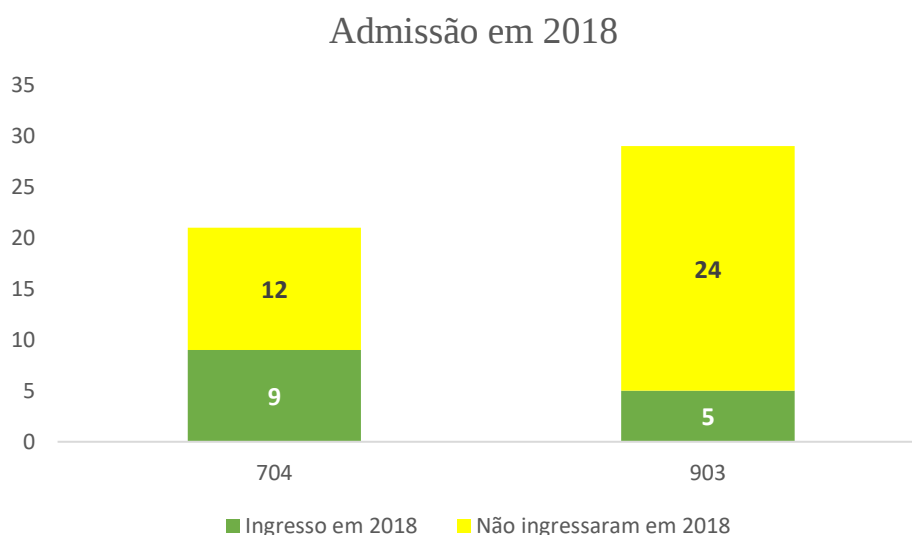
Como já citado a E.M. X atualmente possui apenas alunos do segundo segmento do ensino fundamental, dessa maneira muitos são recebidos por matrículas externas já no 6º ano de escolaridade. Para a nossa investigação, além das fichas brancas para a construção do perfil, os históricos foram essenciais para a construção da trajetória, pois se pretende, com isso, delinear todo o trajeto escolar dos alunos oriundos das turmas de EJA diurna. Tendo em vista tais fatos vale a análise inicial do gráfico abaixo:

Gráfico 3.



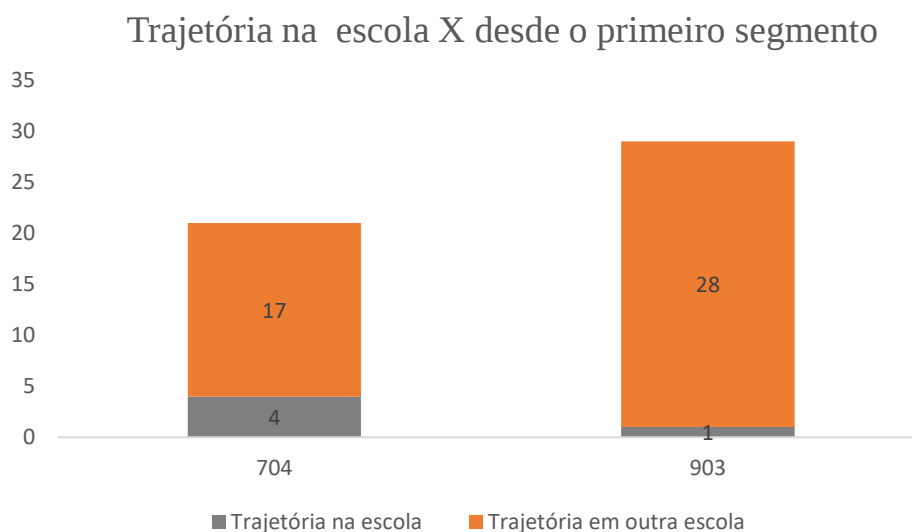
Acima se pode perceber o quantitativo de históricos que teremos para nossa análise, de 50 alunos conseguiremos analisar a trajetória de 31, alguns inclusive oriundos da escola X desde a época que a mesma possuía primeiro segmento. Porém tem um fator que esbarramos em relação ao universo desses 19 alunos que não possuem algum registro de trajetória escolar. Conforme nos salienta o quarto gráfico temos 13 alunos que ingressaram na escola no ano de 2018 e já foram direcionados para as turmas de EJA diurno, sem a realização de nenhum diagnóstico prévio. Quando os responsáveis dos mesmos foram realizar as respectivas matrículas o único aspecto observado foi que o aluno estava com distorção idade/série, sendo dessa maneira encaminhado a compor alguma das turmas.

Gráfico 4.



Desses 13 alunos egressos em 2018, apenas um trouxe o histórico para a unidade, infelizmente a trajetória do restante não poderá ser analisada devido à ausência de dados. Ainda realizando essa diagnose inicial do material a que tivemos acesso, o gráfico 5 nos traz o quantitativo de alunos que estão na unidade desde o primeiro segmento, totalizando 10% da amostra geral.

Gráfico 5.



Logo, em nossa amostra acerca da trajetória, no total de 31 alunos, 16% são oriundos da escola.

Para analisarmos como foi o percurso da vida escolar desses alunos algumas categorias se fazem necessárias como: repetência, evasão e idade de ingresso na vida escolar. É interessante destacarmos que dos 50 alunos que integram o total da nossa amostra, conseguiremos analisar os três critérios em apenas 62% ou 31 alunos, pois são os que possuem registro, os 38% restante não deixaram marcas no sistema escolar visíveis até o presente momento que pudessem ser analisadas. A média disponível para observação total é exatamente a média de cada uma das turmas: na turma 704, 13 em 21 (62%) têm registro; na turma 903, possuem registro 18 em 29 (62%). Iniciaremos a análise pela subdivisão repetência.

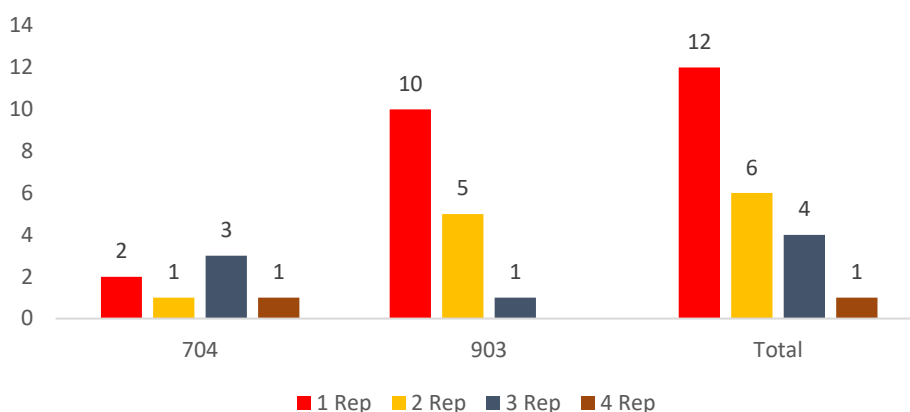
4.3.1.1- Repetências

Nesse estudo cabe ressaltar que utilizaremos o conceito repetência ou reprovação entendendo como “fracasso” a partir dos critérios do julgamento escolar. Lembrando que tais critérios podem ser fluídos e pouco claros, devido ao limbo escolar que esses jovens estão inseridos. Vale ainda, considerar a possibilidade que por algum motivo desconhecido até o presente momento, esses alunos não conseguiram satisfazer as exigências do sistema para serem aprovados para o ano escolar seguinte. Diante disso,

abaixo temos o gráfico 6 que nos traz à primeira vista quantos alunos possuem repetência nas turmas, valendo a observação abaixo.

Gráfico 6.

Quantidade de Repetências por aluno

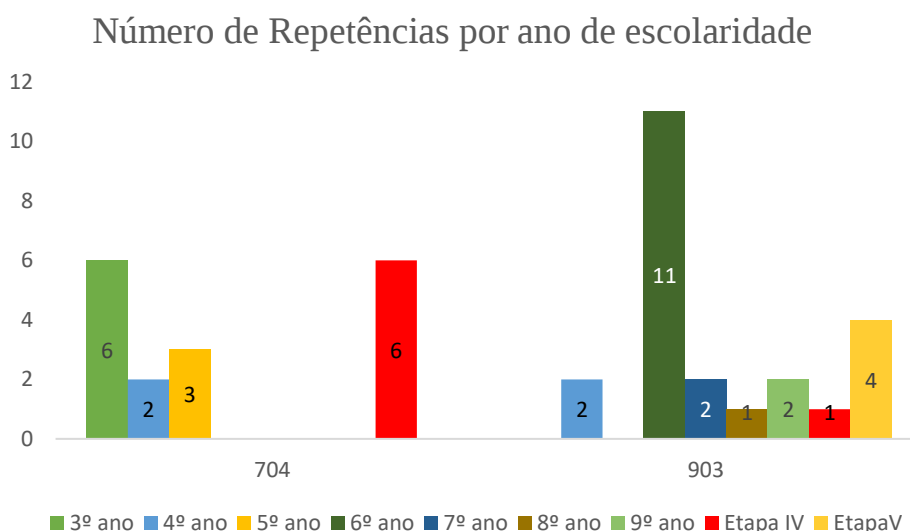


No gráfico 6 temos o quantitativo de repetências por aluno, na turma 704 temos um total de 34% dos alunos com algum registro de repetência em sua trajetória, na turma 903 temos um total de 55% com o mesmo registro. Ao analisarmos o quantitativo do fenômeno por turma, percebemos que na turma 704 as repetências em sua maioria são de caráter múltiplo, ou seja, duas unidades de repetências registradas ou mais, gerando um total de 71,5% e as repetências simples, ou seja uma unidade de repetência registrada, um total de 28,5%, já na 903 - 62,8% das repetências ocorreram na vida dos sujeitos uma única vez, ou seja, apenas uma unidade de repetência registrada, contra 37,2% de repetências múltiplas, ou seja, duas unidades de repetências registradas ou mais.

Na turma 704, que consta em seu total de 21 alunos matriculados temos 17 números de repetências, na turma 903 com 29 alunos matriculados temos 23 números de repetências, levando em conta que temos menos alunos matriculados e reprovados na 704 é impactante que seu número de repetências múltiplas seja superior à da turma 903.

Já no gráfico 7 temos a análise do quantitativo que essas repetências ocorreram por ano de escolaridade, vale a pena a observação.

Gráfico 7.



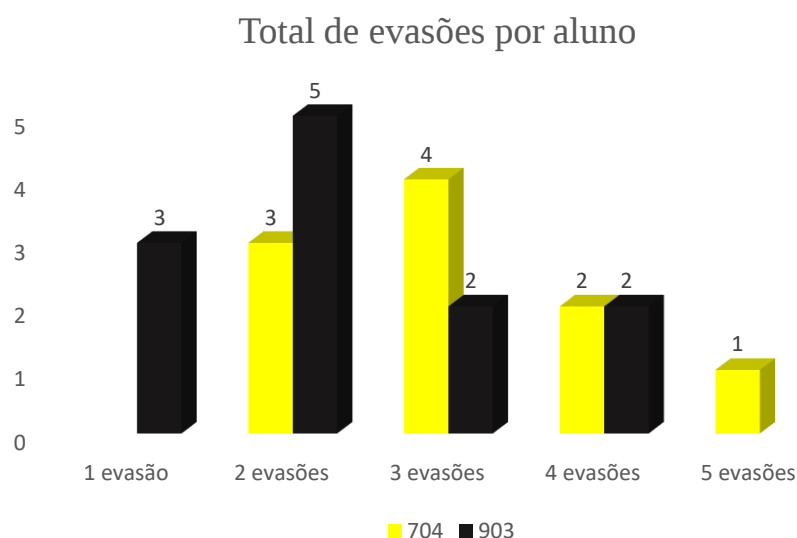
Ao analisarmos onde está situada a maior barreira educacional é perceptível duas realidades extremamente opostas entre as turmas 704 e 903, a 704 possui 64,8% de suas reprovações situadas no primeiro segmento, sendo 35% concentrada apenas no 3º ano de escolaridade, 11,8% no 4º ano, 18% concentrada no 5º ano e 35,2 na Etapa IV, em geral essas reprovações se dão na própria Etapa IV diurno composta em anos anteriores. É válido ressaltar que os registros de reprovações no sexto ano de escolaridade nessa turma inexistem, porém conforme o sistema interno da unidade, esses alunos são detectados no final dos sextos anos, aprovados e direcionados com o intuito de no próximo ano comporem a turma de Etapa IV diurno.

Na 903 a realidade é oposta tendo a prevalência de reprovações no segundo segmento totalizando 91,3% da amostra, contra apenas 8,7 de reprovações que estão situadas no quarto ano do primeiro segmento. Desses 91,3%, uma informação é de grande relevância- 48% são retenções obtidas no sexto ano de escolaridade, 8,7 % no 7º ano, 4,3% no 8º ano, 8,7 no 9º ano, 4,3% na Etapa IV diurno e 17,3 na Etapa V diurno. Os dados demonstram que o funil de retenções da 903 está concentrado no 2º segmento, principalmente no sexto ano de escolaridade, e não nas séries iniciais como ocorre com a 704.

4.3.1.2- Evasões

Neste estudo o termo evasão é utilizado para caracterizar os anos letivos que os alunos não estudaram e não retornaram no mesmo ano corrente. O gráfico 8 nos traz o demonstrativo da quantidade de evasões ocorridas por aluno e por turma.

Gráfico 8.

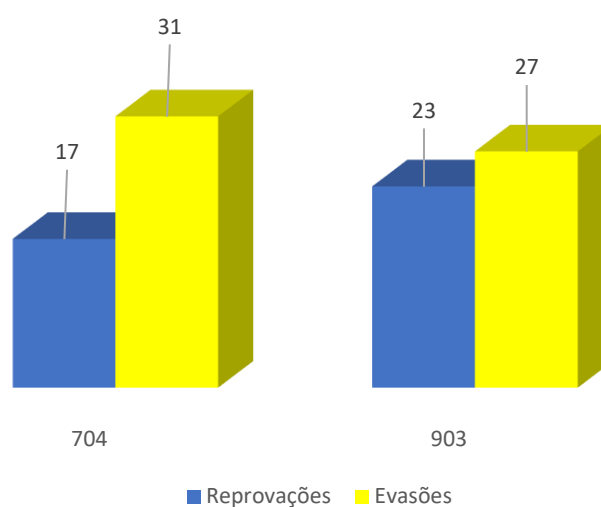


Na turma 704 temos um total de 10 alunos que apresentam em seu histórico algum tipo de evasão, já na 903 temos 12 alunos que apresentam evasões. Na 704, 30% possuem 2 evasões, 40% - 3 evasões, 20% - 4 evasões e 10% - 5 evasões. Já na 903, 25% possuem uma evasão, 41,6% possuem 2 evasões, 16,7% possuem 3 evasões e 16,7% também, possuem 4 evasões. É perceptível que as evasões múltiplas se concentram em todo o histórico da 704, principalmente entre 3, chegando a 5 evasões por indivíduo e que na 903 há uma variação, predominando evasões simples e duplas, limitando-se a 4 evasões por indivíduo. Porém, outro dado é bastante alarmante, ao contabilizarmos o total de evasões, na 704 temos 21 alunos para um total de 31 evasões, já na 903 temos 29 alunos para um total de 27 evasões demonstrando que realizando um comparativo entre ambas a 704 possui um índice de 147% de evasões em relação ao seu total de alunos e a 903 - 93,1% sob o seu total.

Realizando um paralelo entre o total de reprovações e de evasões é perceptível que o número de evasões é superior ao número de repetições como descrito no gráfico:

Gráfico 9.

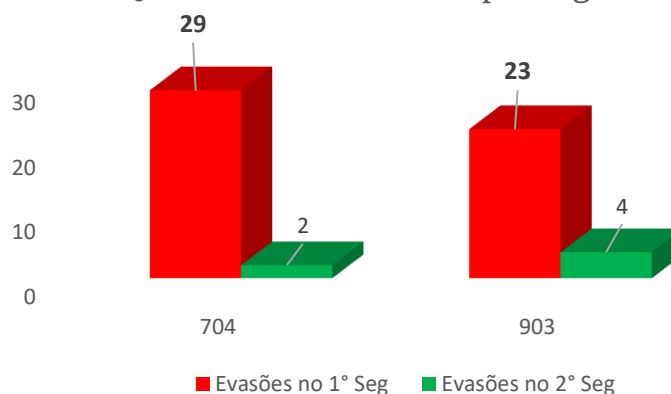
Comparativo entre evasões e reprovações



Tendo em vista o alto número de evasões que foram informados nessa pesquisa optamos por verificar em qual época escolar tais evasões se deram, de acordo com o gráfico 10 podemos analisar essa informação:

Gráfico 10.

Quantitativo de evasões por segmento

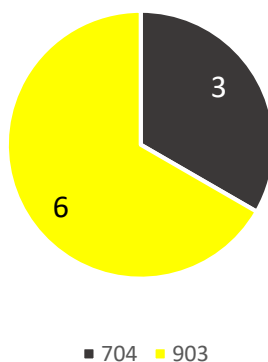


Diante das análises é notório que a grande maioria das evasões são concentradas durante o período que os alunos estão no primeiro segmento – na turma 704 temos 93,5 no primeiro segmento e 6,5% apenas no segundo segmento. Já na 903 temos 85,2% de evasões no primeiro segmento e 14,8% no segundo segmento. O período de mais vulnerabilidade infantil é o que possui um índice elevado, muitos buscam justificar as evasões por falta de interesse dos jovens, porém percebe-se que o cenário não é esse nas turmas de EJA diurno da escola X.

No gráfico 11 podemos perceber quantos alunos de nossa amostragem geral, ou seja, dos 31 alunos (que possuem históricos) já passaram pelos eventos da evasão e repetência juntos, na 704 temos um total de 19,4% e na 903 temos 9,6%, gerando um total de 29% de alunos que tiveram sua vida escolar marcada por ambos os eventos.

Gráfico 11.

Quantitativo de alunos que evadiram e repetiram durante sua trajetória

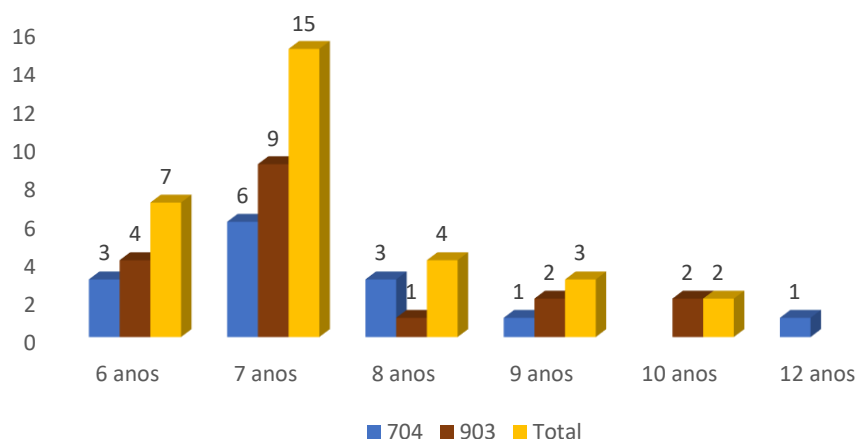


4.3.1.3- Idade de Ingresso na escola

A entrada tardia na escola tende a se converter em desvantagem escolar para os estudantes, principalmente que se localizam em extratos sociais mais desfavorecidos, claro que em nenhum momento as pessoas mais pobres são consideradas inaptas, porém com a ausência do seu acesso as redes escolares na idade adequada em sua maioria são excluídos ao longo de todo o processo, sem qualquer chance de inclusão em qualquer época. No gráfico 12 podemos observar a idade de entradas dos alunos de nossa amostra.

Gráfico12.

Idade de ingresso escolar por aluno



Ao analisarmos o gráfico 12, percebemos que somente 21,8% dos alunos iniciaram sua frequência em um ambiente escolar na idade correta, ou seja, com 6 anos. 46,8% tiveram seu ingresso com 7 anos, 12,5% com 8 anos, 9,4% com 9 anos, 6,3% com 10 anos e 3,2 com 12 anos. Diante desse universo, é notório que 78,2% dos estudantes analisados obtiveram sua entrada acima da idade mínima obrigatória, é válido ressaltar que para esse gráfico conseguimos reunir 32 amostragens, pois um aluno tinha sua entrada escolar declarada na declaração de transferência que estava localizada em sua pasta.

4.3.2. Trajetórias gerais

Realizando uma comparação entre as análises efetuadas das trajetórias das turmas 704 e 903 podemos concluir que nas subcategorias evasão e idade de ingresso na escola as duas amostras se comportam de maneira parecida, tendo a maioria dos alunos de ambas as turmas ingressado na escola entre 6 e 7 anos. Em relação às evasões, nas duas os índices são altos, na 704 temos evasões múltiplas e na 903 elas variam entre múltiplas e com uma única ocorrência, nas duas turmas o número de evasões total são superiores ao número de repetências, a maioria das evasões estão situadas no primeiro segmento em ambas as turmas.

As turmas 704 e 903 se diferenciam na subcategoria repetência. Na 704, 34% do quantitativo de alunos possui algum registro de repetência, sendo a maioria repetências múltiplas, tendo a acentuação do funil de retenção nos 3^{os}, 5^{os} anos e na própria ETAPA IV do diurno.

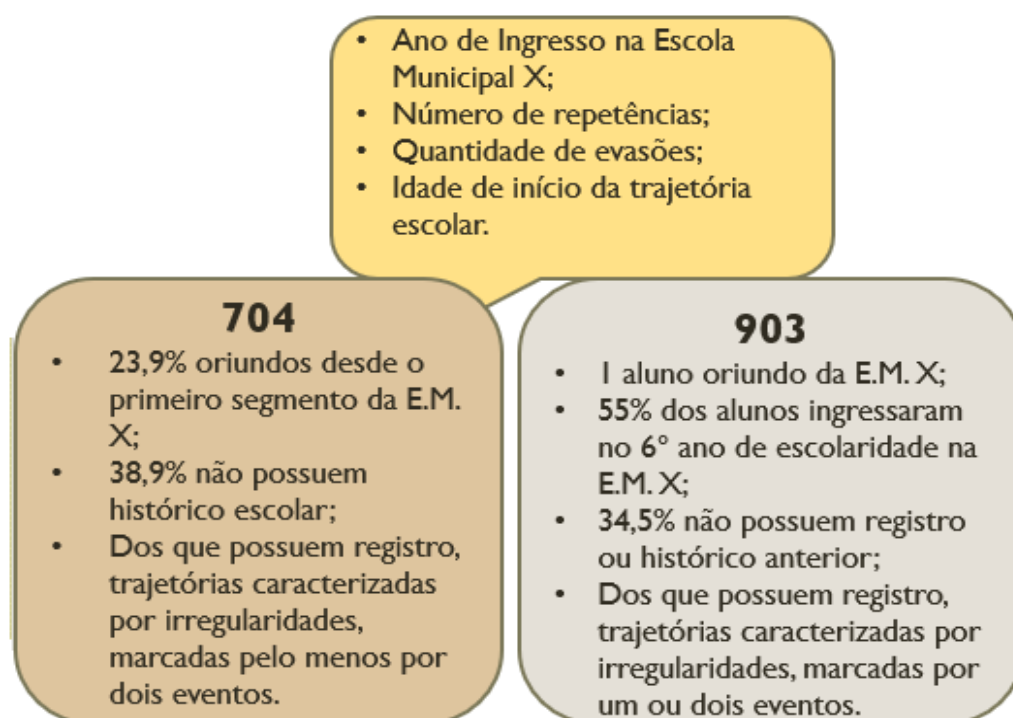
Na turma 903, 55% dos alunos possuem algum registro de repetência, a maioria são repetências simples, ou seja, ocorreram uma única vez, o funil das repetências está situado

principalmente no segundo segmento, com uma extremidade muito alta no sexto ano e tendo como segundo ponto alto de reprovação a ETAPA V diurno.

4.3.3. Trajetória por aluno

Nessa parte da análise, retratamos como se deu a trajetória individual de cada aluno, seguindo os critérios elencados na parte amarela do quadro. O detalhamento individual segue nos apêndices, abaixo temos um resumo por turma dos dados individuais.

Quadro 50. Trajetórias individuais



De acordo com o quadro acima e as trajetórias descritas, na turma 704 em relação a observação da frequência das trajetórias individuais, entende-se que 23,9% dos alunos são oriundos da escola X desde o primeiro segmento, 38,9% não possuem histórico ou registro escolar, impossibilitando a construção de sua trajetória. Dos que possuem registros suas trajetórias caracterizam-se por irregulares, marcadas pelo menos por dois eventos das subcategorias que selecionamos: ou evasões, ou ingresso após os seis anos de idade no ambiente educativo ou ainda repetências.

Na turma 903 apenas 1 aluno é oriundo da escola X desde o primeiro segmento, contudo, 55% dos alunos ingressaram no 6º ano de escolaridade nessa escola. 34,5% dos alunos não possuem registro escolar ou histórico anterior. Os alunos dessa turma têm sua trajetória individual caracterizada por movimentações irregulares, a maioria possui o

registro de ao menos dois eventos, ou evasão, ou repetência ou idade de ingresso no ambiente escolar, porém diferentemente da 704, existem alunos com apenas um evento que foram destinados a essa turma. Comparativamente, mesmo a 704 correspondendo ao 6º e 7º ano de escolaridade, possui mais alunos oriundos da escola, do que a 903, demonstrando mais uma vez o que já foi constatado na pesquisa, a 704 é composta de alunos mais velhos que a 903.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o retrato histórico desenvolvido nos dois primeiros capítulos, compreende-se que a promulgação em 1988 da Constituição Cidadã surge através de um novo ideário social. De acordo com esse viés, a educação para todos incluiu inclusive os que a ela não tiveram acesso na idade certa, deixando de lado aparentemente o que foi proposto durante a época do militarismo. Entretanto, com a ascensão de governos neoliberais, conforme Di Pierro (2005) e Haddad (2009) elucidam, até o final de 2001 tem-se a prevalência do Estado Mínimo. Os governos de Collor e FHC acreditavam que a educação das pessoas jovens e adultas era responsabilidade empresarial, entendendo que esses sujeitos valiam apenas como mão de obra para o atendimento do mercado de trabalho, prevalecendo assim a lógica da meritocracia, culpabilizando os indivíduos por seu insucesso escolar e sua condição social.

FHC conferiu lugar marginal a EJA, sendo referendado com a exclusão da modalidade ao FUNDEF. Em 1996 tem-se a LDB 9394/96 que traz a EJA conforme Haddad e Di Pierro (2000) reiteram de maneira compacta e sem de fato dar o respaldo que a modalidade necessitava, além de não lembrar em nada a movimentação teórica educacional que a Educação de Jovens e Adultos passava no início dos anos 90. A prevalência dos investimentos e da obrigatoriedade Estatal se dava com a Educação primária segundo Di Pierro (2005). Dessa forma, a educação de Jovens e Adultos acabou sendo realizada por iniciativas locais, muitas alinhadas com exclusividade pelos municípios. No intuito de receberem verbas educacionais que financiassem a educação desse público, os matriculavam oficialmente em classes de acelerações, não dando conforme Di Pierro (2005), o verdadeiro sentimento que a EJA deve ter, como modalidade, tal fato ocorreu no município de Duque de Caxias. Somente em 2009, o MEC reconheceu a presença da modalidade no município, fato gerador das novas diretrizes curriculares a partir do ano de 2012, que deixou a ideia proposta em 1998 de Ensino Noturno Regular em desuso.

Contundo em linhas políticas gerais, em 2002 com o governo progressista de Lula, conforme Haddad (2009), a EJA se aproximou do governo federal, sendo incluída em uma agenda governamental e tratada como prioridade. Dois momentos bons, marcantes para a Educação de Jovens e Adultos, foram os movimentos populares liderados por Paulo Freire em meados da década de 60 e o governo Lula, neste último, com diversos programas destinados ao público jovem/adulto.

Em relação aos Pareceres e Resoluções que tratam sobre a EJA, o primeiro a ser estabelecido foi o Parecer 11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares da EJA, porém, trata a modalidade a sombra do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, com foco nos adultos trabalhadores e analfabetos, invisibilizando os jovens, porém prevendo a inclusão dos mesmos a partir de 15 anos. O Parecer também propõe a diferenciação entre a modalidade EJA e as classes de aceleração. Di Pierro (2005) traz a reflexão que a Educação de Jovens e Adultos brasileira demonstra pouco desenvolvimento de sua identidade, sendo construída sem base psicológica e cognitiva aos ciclos como juventude e maturidade, propondo homogeneizações, desqualificando o seu público. Os Pareceres 29/2006 e 23/2008 não foram homologados, porém a reflexão de ambos foi de vital importância para esse estudo tendo em vista o debate da idade mínima de ingresso que é trazido por estes. O Parecer 29/2006 referencia a idade de ingresso a partir dos 15 anos, contudo o Parecer 23/2008 sugere a adaptação da LDB 9394/96 ao ECA e se apresenta enquanto um ensaio das Diretrizes Operacionais, sugerindo a idade mínima de ingresso com 18 anos tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, debatendo a questão da ausência das políticas públicas destinadas a esses jovens entre 15 e 17 anos e o limbo educacional que se encontram os que estão no quadro de distorção série-idade.

Todavia, a Emenda Constitucional 59/2009 ao incluir o público entre 15 e 17 anos na idade obrigatória de escolarização, se resume a pensar os indivíduos que atendem plenamente os anseios do sistema escolar, estendendo a universalização ao Ensino Médio, porém, os jovens em situação de distorção série-idade são sentenciados com a promulgação das Diretrizes Operacionais – Resolução 03/2010 e Parecer 06/2010. A diretriz prevê a idade mínima de ingresso a Educação de Jovens e Adultos com 15 anos e seus desdobramentos para possíveis EJAS diurnas, aproximando a EJA à possibilidade de correção de fluxo escolar. Diante de tais fatos, acredito que a previsão do acesso regulamenta a exclusão que é praticada diariamente em vários ambientes escolares, aos jovens não é dado o direito de escolha acerca do que é mais viável para a sua vida escolar, na verdade o jovem precisa se adequar ao sistema, quando o certo deveria ser o sistema se adequar aos anseios do jovem.

Com o intuito de melhor entender o que de fato vem acontecendo nas turmas de EJA diurno Caxiense, com toda a base teórica já percorrida nesse estudo, buscar o significado e a aplicabilidade do termo juvenilização, sua origem e desdobramentos se fez necessário, pois, será que as turmas de EJA diurno são passíveis de juvenilização? É

de vital importância entender que a juvenilização traz constantes mudanças ao cenário da Educação de Jovens e Adultos. Sendo este fenômeno aumentado devido a expansão do ensino, que a partir da década de 70, ampliou a escolas as classes menos favorecidas, com bases seletivas de reprovação e evasão, classificando os sujeitos em apropriados e inapropriados. Conceituando-se a juvenilização como a ocupação de jovens em quantidade nos bancos escolares da EJA, como a associar a essa nova prática? Se esses bancos já foram criados para essa margem com pouca ou nenhuma inserção de adultos nesse limbo, ou nessa nova categoria que estamos estudando e pesquisando.

O objeto trazido nessa pesquisa constitui-se como algo novo, a EJA diurna é diferente até o presente momento de qualquer outro desdobramento que a EJA tenha tido. É válido destacar que a EJA diurna achada no município de Duque de Caxias, não se consiste apenas no oferecimento da modalidade em um outro horário sem ser o noturno, mas se apresenta enquanto uma concentração de jovens, sem uma titularidade correta, que ‘apelidam’ de EJA. Conforme Machado (2016), “somente a EJA é dada como alternativa, ou, em alguns sistemas, como a expulsão dos alunos que “dão trabalho” no diurno”. Dessa forma, entende-se que a juvenilização fez-se um caminho, tomando como pressuposto o eixo 3.2 percorrido na pesquisa, que é “juvenilização gerada pela evasão e repetência, com traços de exclusão do ensino regular”, porém, tratar somente da juvenilização não é o suficiente. É perceptível através de um olhar superficial, pelas escolas do município de Duque de Caxias que possuem EJA diurna, que mais de 80% de seus bancos escolares estão preenchidos por jovens, entendendo assim que em vez de juvenilização teríamos a “adutilização” da EJA diurna, com os poucos adultos que estão inseridos na modalidade.

É importante destacar, que o município de Duque de Caxias apresenta a segunda maior economia do Estado do Rio de Janeiro, tendo uma localização estratégica, com proximidade das principais vias expressas, sendo alvo de investimentos por diversas empresas e indústrias- tendo destaque a REDUC que mesmo trazendo um grande investimento a região, apenas 30% da mão-de-obra da refinaria é composta por munícipes, ocupando os postos mais desqualificáveis. Demonstrando possuir um investimento educacional desproporcional a riqueza gerada na região.

Diante disso, estudar os desdobramentos educacionais se faz extremamente necessário, para refletir acerca das diversas práticas e invisibilizações que estão sendo

realizadas com uma parcela dos sujeitos que acessam o sistema educacional caxiense. Nessa pesquisa, uma das metas foi estabelecer uma equiparação entre a Diretriz Curricular Caxiense de 1998- EJA enquanto Ensino Noturno Regular, a Diretriz Curricular Caxiense de 2012- EJA enquanto modalidade e a presente pesquisa realizada no ano de 2018- EJA diurno. Diante disso, é válido consolidarmos o comparativo central entre os perfis descritos nas Diretrizes Curriculares dos anos de 1998 e de 2012 e o perfil que foi construído ao longo deste estudo, ressaltando que a nossa caracterização realizada no ano de 2018 está direcionada ao sujeito presente nos bancos escolares da EJA diurno. É interessante como no grupo analisado em 1998, os jovens já compõem uma parcela significativa e majoritária, no ano de 2012 os jovens e adultos são descritos em quantidades parecidas, em 2018 temos 100% de jovens, sendo 82% entre 15-17 anos.

Nos perfis de 1998 e 2012, há a descrição da maioria dos indivíduos que frequentam a modalidade com experiências escolares anteriores mal sucedidas, em ambos existe um pequeno número de adultos sem nenhum registro escolar, no conjunto de 2018 todos os jovens que pertencem a EJA diurno na Escola X possuem experiências escolares anteriores irregulares, com algum evento que as tornam mal sucedidas (a partir dos critérios do julgamento escolar), tendo como principais fatores: a evasão, repetência e o retardamento no ingresso escolar.

Ainda se infere que, nos três perfis a maioria dos trabalhadores da EJA estão ligados a ocupações informais. Em 1998, o documento já faz referência aos alunos excluídos do ensino diurno e com problemas de baixa autoestima, em 2012 apenas a segregação diurna é citada e no perfil de 2018 as duas questões aparecem de forma latente. Em 1998 há a elucidação da presença de drogas ilícitas e de atitudes desmotivadas na vida do sujeito que frequenta a EJA, não especificando se estas são características dos jovens ou adultos, em 2012 nada é declarado sobre esses assuntos e no ano de 2018 há o retorno dessas particularidades na vida dos sujeitos analisados.

Outro fator interessante, é que nos três perfis é perceptível que a concentração de jovens está nas Etapas finais da EJA, no perfil de 2018 se analisarmos as 10 escolas que possuem EJA diurno no município de Duque de Caxias, apenas uma tem classe de alfabetização. No relato de 2012, pela primeira vez é citada a questão da carência cognitiva e afetiva, o que volta a aparecer no perfil de 2018. Portanto, entende-se que, os perfis de 1998 e 2012 se assemelham em função da existência de jovens e adultos em suas

EJAS, o perfil analisado de 2018 possui seus bancos escolares destinados e ocupados somente por jovens.

A EJA diurna pesquisada no ano de 2018 não possui qualquer documento municipal que a embase e se quer é citada no PPP da Escola Municipal analisada. No perfil de 2018 temos dois subgrupos descritos na pesquisa, um formado pela turma 704 e outro pela turma 903 da escola X. Assemelhando-se na exclusão e divergindo nas particularidades, é perceptível que os alunos da turma 704 possuem um alto número de infrequência nas aulas, gerando maiores índices de abandono, em um universo de 21 alunos, 14% abandonaram a escola no ano de 2018. Já a 903, que tem um quantitativo mais elevado - 29 alunos, obteve 10,3% de abandonos. A 704 possui um perfil socioeconômico mais voltado para o recebimento do benefício do bolsa-família, tendo 52,4% de seu público como receptor do programa. A 903 possui 24% que recebe o bolsa-família, mesmo tendo sujeitos em maior quantidade que a 704 situados na faixa-etária atendida, entretanto possui 38% de seu público inserido em alguma atividade trabalhista informal.

Em relação a cor, em ambas prevalecem alunos pretos e pardos, sendo a maioria na 704 de meninos pretos e pardos, na 903 a amostra é equilibrada em relação ao sexo. Quanto à moradia, nas duas turmas um alto número declara residir longe ou muito longe da escola, o que é totalmente controverso se comparado com a descrição realizada no Projeto Político da Escola acerca desse fator.

As duas amostras possuem trajetórias irregulares, marcadas por eventos como: evasão, repetência e retardamento na idade de ingresso escolar, possuindo um alto número de alunos que entraram no ano de 2018 na Escola X e foram direcionados sem qualquer diagnóstico prévio para as turmas de EJA diurno. Na 704, o obstáculo claro das repetências acontecem no primeiro segmento e na 903 no segundo segmento, as evasões em ambos os grupos possuem um número alto, porém em relação ao quantitativo o índice da 704 se apresenta muito maior, tendo 31 evasões somadas ao longo da trajetória dos 21 alunos, mediante 27 evasões na trajetória dos 29 alunos da 903, sendo a evasão um fator muito mais frequente na vida desses jovens do que a repetência. Em relação a idade de ingresso, ambos os grupos se comportam de maneira parecida, tendo 78,2% do total da amostra geral com um registro de entrada tardia. É notório que, mesmo participantes de uma mesma esfera segregacional, ambas as turmas possuem características únicas, outra peculiaridade que merece destaque é que a 704 possui 14,2% de alunos que tem algum

laudo médico de síndromes diversas que comprometem o cognitivo, já a 903 possui somente 3,4% do seu público na mesma situação.

Esse estudo demonstrou claramente os perfis e trajetórias dos alunos que frequentam a EJA diurno de Duque de Caxias, no ano de 2018, com foco na Escola Municipal X. Mediante ao que foi explicitado é perceptível que a grande nova margem do sistema é composta por jovens entre 15 e 17 anos em sua maioria meninos pardos ou pretos. A ausência de políticas públicas para esse público, conforme explicitado no Parecer CNE/ CEB nº 03 de 2010, os deixa a própria sorte. Além disso, como a EJA por diversos momentos históricos e principalmente em relação a política de investimentos é marginalizada, se torna objeto fácil para usos e desusos do ensino regular, sendo utilizada como depósito para os excluídos.

É sabido que a presença do jovem a partir de 15 anos já permeia a modalidade desde a década de 40, a sentença da margem já existia no âmbito extraescolar, era escolhido quem sobrava. Hoje, com as novas políticas, todos devem ser inseridos, porém, como um sistema de ensino se expande sem qualidade e dá conta de todos? Simples, não consegue e utiliza novos subterfúgios na construção de margens internas. As políticas de correção de fluxo foram criadas com o intento de reparar a trajetória dos indivíduos que estão à margem e teoricamente retornar o sujeito para a normalidade do fluxo, porém, o que é percebido são estudantes marcados por toda a sua vida escolar e que não conseguem se restabelecer no ensino regular, ou seja, uma vez excluído, sempre excluído.

Nos pareceres 29/2006 e 23/2008 foi perceptível o debate sobre o que afinal seria feito com esse público jovem adolescente entre 15 e 17 anos, legitimar seu lugar no ensino regular ou inseri-los a qualquer custo na Educação de Jovens e Adultos? Com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009 há a esperança da reinserção desse público no regular, porém o Parecer CNE/CEB nº 3 de 2010 efetiva esse não lugar dos jovens e abre as portas de vez para o seu direcionamento à EJA. Há algo de muito perverso na criação dessas turmas de EJA diurno no município, pois ao longo de tudo o que estudamos e das práticas vivenciadas percebi que esses novos bancos escolares são diferentes do que já vimos até hoje, esses bancos não são passíveis de uma possível juvenilização, esses lugares foram criados e pensados para os jovens entre 15 e 17 anos e ao analisarmos o quantitativo dos alunos acima de 18 anos, que nessa amostra configuram

18%, percebemos que esses sim fazem a movimentação de ocuparem espaços que não lhes foram destinados.

Conforme Peregrino (2010) nos elucida, a noção de direitos no Brasil se constrói numa correspondência entre desiguais, dessa forma, as relações de conflito são impossíveis e abafadas a qualquer custo, havendo sempre a dominação de um grupo sobre o outro. A parte dominada tem características das quais vivenciamos nesse estudo, como: aparente obediência, fidelidade e passividade.

Analisar duas turmas tão diferentes nos deu uma visão ampla acerca de como esse processo de exclusão ocorre, de um lado você pode ser segregado por ser considerado incapaz cognitivamente, o que acontece na 704, tendo características dóceis e passivas. Ou por outro lado, como na 903, você pode ser sub julgado por sua incapacidade relacionada a ausência de competências escolares, sejam elas comportamentais ou livrescas, reafirmando a exclusão do sujeito por não se enquadrar nos parâmetros escolares esperados.

Diante disso, conhecer e entender o fenômeno das turmas que estão sendo formadas com o nome de EJA se faz essencial para a evolução da política educacional no município. Essas margens não podem ser apenas criadas, reproduzidas e recriadas a todo o tempo sem serem pensadas, pois como já citado aqui, em muitas unidades esse remanejamento de alunos acontece de forma compulsória ou se recorre a falas ilusórias para com esses sujeitos. Esses meninos no geral e através de diversos discursos são tidos como culpados por sua trajetória irregular, porém, é perceptível através dessa análise que o maior funil nesses percursos ocorre com as evasões sucedidas no primeiro segmento do ensino fundamental, etapa em que o sujeito necessita de um direcionamento maior na sua escolaridade. Presume-se que, quando algum nível de independência é alcançado esse indivíduo tenta se restabelecer no sistema, porém uma segunda chance não é dada a parcela excluída, legitimando o seu local marginal.

Logo, se concebe que as turmas de EJA diurnas estão sendo utilizadas como instrumentos da política de correção de fluxo no Município de Duque de Caxias. Somente com políticas públicas pensadas e implementadas para essa margem que se encontra no limbo escolar (15- 17 anos) que teremos como reverter esse quadro de segregação que esses estudantes se encontram. Medidas como a exclusão da SECADI e o cenário político

que estamos vivenciando poderão trazer sérios riscos e profundos retrocessos, principalmente a parte mais frágil do processo, como é o caso desses jovens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**, 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DOU de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação**. DOU de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº3 de 2010. **Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. DOU de 09 de junho de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1 de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. DOU de 11 de janeiro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 29 de 2006. **Dispõe sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Aprovado em 05 de abril de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23 de 2008. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Aprovado em 08 de outubro de 2008.

BRASIL. Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**.

BOUDIEU, P., ESTABLET, R. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUSETTO, A., **A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola:** In: CARVALHO, A. B. , SILVA, C. L. da Sociologia e educação: leituras e interpretações> São Paulo: Avercamp, p. 113- 133. (livro-texto), 2006.

CAMAZ, R. F., **Duque de Caxias- Rio de Janeiro: contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social.** Disponível em <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061>>. Acesso em 10 de janeiro 2019.

CARRANO, P. C. R., Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CARVALHO, R. V., **A Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas?** – UTP Agência Financiadora: CNPQ, 2009.

CASEIRA, V.G., **Olhares sobre a educação de jovens e adultos: O rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS**, FURG- Rio Grande do Sul, 2017.

CONCEIÇÃO, L. C., **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém- PA (2010-2013)**, UFP, Pará, 2014.

DA SILVA, O. L. T., **Juventude, educação e trabalho: Um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC**, UNIVALI, Santa Catarina, 2015.

DE ALCANTARA, M. S., **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar** – (Dissertação)-UEPA-Belém, 2016.

DE LA FARE, M. DE LA, CORRÊA, G. C.- **A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade-** Revista: Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 339-352, jul.- dez., 2015.

DI PIERRO, M. C., **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial- Out., 2005.

DISTORÇÃO ESCOLAR. Disponível em< http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=/>

Acesso em 18 de maio de 2018.

DUARTE, M. L., **Juvenilização na Eja”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis**, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

FARENZENA, N., **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Editora: UFRGS, Porto Alegre 2006.

FÁVERO, O., FREITAS, M., **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez., 2011.

FERREIRA, L. D. M., **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**, UFOP, Minas Gerais, 2015.

FREITAS, L. M., **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**, UFSM- Rio Grande do Sul, 2015.

FREIRE, P., **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P., **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO DOM CINTRA. **Plano Diretor Urbanístico do Município de Duque de Caxias**. Relatórios de andamento. Duque de Caxias: 2006.

GOUVEIA, D. S. M. e DA SILVA, A. M. T. B., A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos - Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva. **Revista: Científica Interdisciplinar**. ISSN: 2358-8411 N° 3, volume 2, artigo nº 15, Julho/Setembro 2015 D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a15>.

GROPPO, L. A., Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. Revista: **Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13 (2), pp. 567-579, 2015.

HADDAD, S., A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFITEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41 maio/ago. 2009.

HADDAD, S., Tendências atuais na educação de jovens e adultos- Revista: **Enfoque: Qual é a questão?** Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992 .

HADDAD, S. E DI PIERRO M. C., Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileiro de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/historico/>> Acesso em 20 de abril de 2018.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. Disponível em <<http://www.cmdc.rj.gov.br/>> Acesso em 14 de maio de 2018.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. Disponível em <www.duquedecaxias.rj.gov.br/> Acesso em 25 de maio de 2018.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/historico>> Acesso em 30 de maio de 2018.

IBGE. **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13547-asi-educacao-melhora-mas-ainda-apresenta-desafios>> Acesso em 17 de março de 2019.

IDEB. **Índices** Disponível em <http://qedu.org.br/?gclid=CjwKCAjwo87YBRBgEiwAI1LkqZ3R38zQOv0a_cHP49J7kbBcQkVzCuUIGZQSp15SAPThO3aa86Q8WxoCrkQQA_vD_BwE/> Acesso em 15 de maio de 2018.

JULIÃO, F. E., FERREIRA, P. M., **Notícias da margem: as políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e as trajetórias escolares na EJA/EM na cidade do Rio de Janeiro**, 2018.

MACHADO, M. M., A educação de jovens e adultos- *Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996* – pg. 429- 451, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>, Acesso em 15 de maio de 2018.

MARINHO, L. M. H. de M., **Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis**, UFF- Niterói- 2015.

MARINHO, M. M. de A., **Juvenilização na EJA: percursos e perspectivas dos jovens da Escola Padre Ibiapina**. UEPB, Paraíba, 2012.

MÉNDEZ, Ana Bertha. Organizaciones juvenis em El Alto: reconstrucción de identidades colectivas. La Paz: Fundación PIEB, UPEA e CEBIAE, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A., **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 14 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MONARCHA, C., **Laurenço Filho**. SP: Massangana, 2010.

PAIVA, V.P., **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. SP: Loyola, 1987.

PEREGRINO, M., **A expansão escolar e as trajetórias de jovens e não-jovens na EJA/EM**, 2010.

PEREGRINO, M., **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**, Rio de Janeiro, FAPERJ- GARAMOND- Currículo sem fronteiras Universitária, 2010.

PERGHER, C. J., **Mapeamento da Capacidade de Financiamento da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas - RS: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo: 1993-2005**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIB. **Índices**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama/>> Acesso em 05 de maio de 2018.

PIB. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 31 de maio de 2018.

RAULINO, S. F., **Riscos Ampliados (socioambientais) na Baixada Fluminense – RJ. Estudo de Caso em Três Municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias e São João de Meriti**. 2002. 161 f.– Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

RUMMERT, S. M., VENTURA, J. P., **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade, considerações sobre os**

Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educação em Revista** n. 29, Curitiba, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO., Disponível em: <smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/a-secretaria/>. Acesso em: 17 de junho 2018.

SILVA, A. (org.), **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, A. (org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. -Resenhado por: Thiana Eirado Sena de Souza e Benedito Eugênio;

SIMÕES, M. R., **A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense**. Tese, PPG Geografia UFF, Niterói, 2006

TERREIRO, A., **Duque de Caxias: o Território e sua gente**, SME, Duque de Caxias, 2009.

TOKARNIA. M., **Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola**. Disponível em:<
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>> Acesso em 17 de março de 2019.

TROTТА, F., Jovens contemporâneos: Reflexões atuais- **Revista: Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, vol.6 - n.15, p.185-192, mar.2009.

UNESCO., **Marco de Ação de Belém**. Conferência Internacional de Educação de Adultos – COFINTEA, VI., 2010, Brasília: UNESCO-MEC, 2010.

UNICEF., Todas as crianças na escola em 2015- iniciativa global pelas crianças fora da escola. Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília, 2012.

VERGARA, S.C., **Métodos de pesquisa em administração**, 4º edição, São Paulo: Atlas, 2010.

ZANANDREA, A., OLIVEIRA, M. R., **Resistência, governamentalidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA** (p.59-78) - Revista: Ler e escrever o mundo- A EJA no contexto da educação contemporânea – EDUCS- 2014

APÊNDICES

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO***TERMO DE ASSENTIMENTO***

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **JOVENS NO LIMBO**: Um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias. Nesta pesquisa pretende-se **“Construir o perfil dos jovens que frequentam as turmas de EJA diurno no município de Duque de Caxias”**.

Para esta pesquisa será adotado o seguinte procedimento: **“Entrevista coletiva (grupo focal) ou entrevista individual com cada jovem”**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Atenciosamente, pesquisadora: Marriete de Sousa Cantalejo

Ass.: _____

Seguem os contatos para qualquer tipo de esclarecimento:

TEL (21) 976370974- Obs.: São aceitas ligações inclusive à cobrar;

E-MAIL: marry.cantalejo@hotmail.com

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Duque de Caxias, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: JOVENS NO LIMBO: Um estudo exploratório da EJA
diurno no município de Duque de Caxias

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é identificar e analisar criticamente os fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que atuam diretamente na inserção do jovem cada vez mais cedo na EJA, com foco nas turmas diurnas, enquanto única alternativa escolar viável.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para caracterizar o perfil do jovem que estuda nas turmas de EJAS diurnas. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a utilizarmos esses dados no futuro em benefício de outros jovens, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – (UNIRIO) através do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGEdu), sendo a aluna Marriete de Sousa Cantalejo a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Mônica Dias Peregrino Ferreira. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha.

Caso seja necessário, contacte a mestrandia Marriete através do email: marry.cantalejo@hotmail.com ou no telefone 21 97637-0974, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Endereço _____

Telefone _____ de _____ contato

Assinatura (Pesquisador): _____

Nome: _____

Data: _____

Roteiros de Entrevistas

Os roteiros abaixo foram utilizados como base para as entrevistas realizadas, houve algumas adaptações conforme as necessidades vistas no momento. O critério utilizado para a nomeação dos entrevistados na pesquisa foram nomes fictícios que possuem a letra inicial subsequente ao verdadeiro nome.

Entrevista com os alunos

- 1) Qual seu nome e idade?
- 2) Quando você começou a estudar nesta escola?
- 3) Como é a turma de vocês?
- 4) Como você descreve seus colegas?
- 5) Você gosta de estar nessa turma, se sim por quê, se não por quê?
- 6) Qual a diferença entre a turma que você estava e essa?

Entrevista com os professores

- 1) Qual seu nome e idade?
- 2) Qual disciplina você leciona?
- 3) Quanto tempo você está na docência? E quanto tempo está no município?
- 4) Você já deu aula na EJA noturna? Se sim fale sobre:
- 5) Você leciona no regular? Se sim fale sobre:
- 6) Qual a diferença entre o regular e a EJA diurno? E entre a EJA noturna e a diurna?

Entrevista com a Coordenação Pedagógica

- 1) Qual seu nome e idade?
- 2) Quanto tempo você está na docência? E quanto tempo está no município?
- 3) Você já coordenou professores de EJA noturna? Se sim fale sobre:
- 4) Você coordena o ensino regular? Se sim fale sobre:
- 5) Qual a diferença entre coordenar o ensino regular e a EJA diurno? E entre a EJA noturna e a diurno?
- 6) Quais são os critérios utilizados para a seleção desses alunos que frequentam as turmas de EJA diurno?

Entrevista com as Dirigentes

- 1) Qual seu nome e idade?
- 2) Trabalha há quanto tempo na escola?
- 3) Como você caracterizaria o seu trabalho:
- 4) Já trabalhou com EJA noturna? Se já, como foi sua experiência? Tem algum relato que gostaria de compartilhar?
- 5) Já trabalhou com o Ensino regular? Se sim, como foi sua experiência?
- 6) Qual a diferença entre o regular e a EJA diurno? E entre a EJA noturna e a diurna?

Entrevista com as Coordenadoras da CEJA

- 1) Como funciona hoje a EJA no Município de Duque de Caxias? (número de escolas, número de alunos, número de professores, proposta pedagógica, principais problemas e conquistas até agora)
- 2) De onde vem a necessidade e a ideia de implementar turmas diurnas de EJA em Caxias? Em que a EJA/Diurno difere da EJA/Noturno?
- 3) Como foi e como tem sido a política de implementação da EJA diurno nas escolas? Existe algum documento ou portaria que tem como base essa ação?
- 4) Como foi a Construção da Diretriz que foi feita em 2012, ela vai sofrer alguma alteração com o ingresso da EJA Diurno?
- 5) Como a regulamentação da EJA Diurno tem sido feita no município?
- 6) Algumas escolas já possuem a EJA Diurno. Quais os critérios que são utilizados para que as unidades tenham essa nova EJA? E quando começou?
- 7) Qual a importância dessas turmas no quadro das políticas gerais no município ou para a estrutura educacional?

TRAJETORIAS INDIVIDUAIS

Turma 704

- 1- Aluna A.P.S.Q- Aluna com trajetória na escola X desde o 3º ano (2011) / Repetiu o 3º ano três vezes/ Ingressou sua vida escolar com 6 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 2- Aluno A.M.S.F.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / Evadiu três vezes/ Repetiu a Etapa IV duas vezes/ Abandonou a escola em 17/05/18 / Ingressou sua vida escolar com 6 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 3- Aluna A.P.F. – Aluna com trajetória na escola X em 2017, quando ingressou na Etapa IV diurno/ Abandonou a escola em 30/06/18/ Possui duas evasões em sua trajetória/ Repetiu uma vez a Etapa IV (EJA diurno)/ Ingressou na vida escolar com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 4- Aluna C.M.C.- Aluna com trajetória na escola X desde o 1ºano (2011) / Pediu transferência em 20/09/18, mas retornou 15 dias depois/ Possui uma repetência em sua trajetória/ Aluna com laudo/ Ingressou na escola com 12 anos/ Idade em 2018- 19 anos.
- 5- Aluno C.V.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 5º ano (2016) / O aluno evadiu três vezes/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 6- Aluno D.L.R.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 4º ano (2011) / O aluno repetiu três vezes o quinto ano/ Ingressou na escola com 7 anos / Idade em 2018- 17 anos.
- 7- Aluno D.L.S.- Aluno com trajetória na escola X iniciada em 2018, na EJA diurno/ O aluno possui o registro de quatro evasões/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 8- Aluna E.S.O.- Aluna com trajetória na escola X no 6º ano (2016) / A aluna possui o registro de três evasões/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 9- Aluno G.N.O.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2017) / O aluno possui o registro de duas evasões/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.

- 10- Aluno I.E.L.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 11- Aluno J.S.N.- Aluno com trajetória na escola X iniciada na Etapa IV
(noturna, em 2017) / A aluna possui o registro de cinco evasões/ Ingressou
na escola com 8 anos/ Idade em 2018- 18 anos.
- 12- Aluno J.S.O.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 13- Aluna K.C.O.T.- Aluna com trajetória na escola X na Etapa IV (noturna,
em 2017) / A aluna possui o registro de duas evasões/ Ingressou na escola
com 9 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 14- Aluna K.G.F.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
A aluna possui o registro de 4 evasões/ Ingressou na escola com 8 anos/
Idade em 2018- 17 anos.
- 15- Aluna K.N.L.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Pedi transferência em 19/03/18 retornando em 07/08/2018/ Não possui
histórico/ Idade em 2018- 17 anos.
- 16- Aluno M.R.I.S. – Aluno com trajetória na escola X desde o 2º ano (2011)
/ Repetiu duas vezes o 3º ano e uma vez o 4ºano/ Ingressou na escola com
7 anos/ Idade em 2018- 15 anos.
- 17- Aluno R.R.R.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 18- Aluna T.M.S.- Aluna com trajetória na escola X, tendo iniciado já na EJA
diurno (2015) / Possui três registros de evasões/ Possui três registros de
repetência na EJA diurno e uma repetência no 4º ano/ Ingressou na escola
com 6 anos/ Idade em 2018- 18 anos.
- 19- Aluno M.N.G.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 19 anos.
- 20- Aluno J.Y.R.G.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 21- Aluno G.R.S.S.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/
Não possui histórico/ Idade em 2018- 17 anos.

Turma 903

- 1- Aluna A.S.C.- Aluna com trajetória na escola X desde o 7º ano (2017) / Abandonou a escola em 30/06/2018/ Não possui histórico de evasões ou repetências/ Ingressou na escola com 10 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 2- Aluna A.S.B.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 17 anos.
- 3- Aluna A.M.L.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 4- Aluna A.V.V.F.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2014) / O aluno possui o registro de duas evasões/ O aluno possui o registro de uma repetência na Etapa IV/ Ingressou na escola com 9 anos/ Idade em 2018- 19 anos.
- 5- Aluno A.W.S.R.A.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / O aluno possui duas evasões/ Ingressou na escola com 6 anos/ Idade em 2018- 15 anos.
- 6- Aluna B.F.S.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2014) / A aluna possui o registro de duas repetências no 6º ano de escolaridade/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 7- Aluno C.B.B.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / O aluno possui um registro de evasão/Repetiu uma vez o 6º ano/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 8- Aluna D.R.M.J.S.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/Abandonou a escola em 30/05/2018 sem retorno/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 9- Aluno D.G.F.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 16 anos.
- 10- Aluna E.F.S.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / Possui um registro de evasão / Ingressou na escola com 9 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 11- Aluno E.H.C.S- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / Repetiu uma vez o sexto ano/ Não possui histórico/ Possui registro de uma repetência/ Idade em 2018- 16 anos.
- 12- Aluno G.F.P.- Aluno com trajetória na escola X em 2018, na EJA diurno/ Possui registro de duas evasões /Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.

- 13- Aluna G.V.S.F.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / A aluna possui o registro de uma evasão e de uma retenção no 6º ano de escolaridade/ Ingressou na escola com 6 anos/ Idade em 2018- 15 anos.
- 14- Aluna G.R.T.S.S.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2014)/ A aluna possui uma repetência no 6ºano/ Ingressou na escola com 6 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 15- Aluno H.F.O.A.- Aluna com trajetória na escola X na 704 (EJA D. em 2016) / A aluna possui o registro de quatro evasões/ Repetiu uma vez o nono ano/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 18 anos.
- 16- Aluno J.V.O.A.L.- Aluno com trajetória na escola X na 902(EJA D. em 2017) / O aluno possui uma repetência na Etapa V/ O aluno abandonou a escola em 30/06/2018 sem retorno/ Não possui histórico escolar/ Idade em 2018- 17 anos.
- 17- Aluno J.V.F.S.M- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / Não possui histórico/ Idade em 2018- 15 anos.
- 18- Aluna K.S.B.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / Possui o registro de uma repetência no 6º ano / Não possui histórico/ Idade em 2018- 15 anos.
- 19- Aluno L.S.P.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / Possui o registro de duas evasões e uma retenção no 6º ano/ Ingressou na escola com 6 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 20- Aluna L.C.S.C.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2015) / Possui o registro de três evasões/ Ingressou na escola com 8 anos/ Idade em 2018- 18 anos.
- 21- Aluno L.L.A.V.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2016) / Possui o registro de duas evasões/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 15 anos.
- 22- Aluna M.N.M.- Aluna com trajetória na escola X desde o 6º ano (2013)/ Possui o registro de três repetências no sexto ano/A aluna foi transferida em 08/05/2018, sem retorno/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 23- Aluno M.O.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 4º ano (2013) / Possui duas retenções no quarto ano/ Não possui histórico/ Aluno com laudo/ Idade em 2018- 18 anos.

- 24- Aluno P.D.A.G.- Aluno com trajetória na escola X desde o 6º ano (2014) / Possui o registro de duas repetências, uma no sétimo ano e outra no nono ano/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 17 anos.
- 25- Aluno R.C.S.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 7º ano (2015) / Possui duas retenções uma no sétimo ano e outra na Etapa V/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 16 anos.
- 26- Aluno Y.A.S.- Aluno com trajetória na escola X desde o 8º ano (2016) / Possui um registro de retenção no oitavo ano e outro registro de retenção na Etapa V/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 27- Aluno J.F.S.- Aluno com trajetória na escola X na 707 (EJA N. em 2016) / Possui o registro de quatro evasões e uma retenção na Etapa V/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018-18 anos.
- 28- Aluna I.C.F.M.- Aluna com trajetória na escola X na 708 (EJA N. em 2017) / Possui o registro de três evasões/ Ingressou na escola com 7 anos/ Idade em 2018- 17 anos.
- 29- Aluna E.S.P.- Aluna com trajetória na escola X em 2018, começou o ano na EJA noturna e migrou para a diurna/ Não possui histórico/ Idade em 2018- 15 anos.