



EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: questões, reflexões e perspectivas

Elionaldo Fernandes Julião
Organizador



FAPERJ

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



NAVEGANDO

EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: QUESTÕES, REFLEXÕES
E PERSPECTIVAS

Elionaldo Fernandes Julião
Organizador

EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: QUESTÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena


Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Foto Capa: Cátia Abu Torres como parte da sua pesquisa de mestrado realizada em Moçambique – África.

Copyright © by autor, 2020.

E531 – JULIÃO, E. F. (Org.). Em diálogo com a educação de jovens e adultos: questões, reflexões e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-41-3

 10.29388/978-65-86678-41-3-0

Vários Autores

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos I. Elionaldo Fernandes Julião II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFMT – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílon César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU – Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

Esta obra teve o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), através do Auxílio Programa Jovem Cientista do Nosso Estado – Edital Faperj nº 10/2019.

SUMÁRIO

Prefácio	13
<i>Rosa Malena de Araújo Carvalho</i>	
Apresentação	17
<i>Elionaldo Fernandes Julião</i>	
I. O PROEJA no Colégio Pedro II e o desafio de se pensar a EJA contemporânea	25
<i>Anderson José L. Baptista</i>	
II. A pedagogia da alternância como possibilidade ao desenvolvimento do Proeja em uma escola agrícola	43
<i>Gláucia Maria Ferrari</i>	
III. A educação de jovens e adultos na região costa verde do estado do Rio de Janeiro	61
<i>Elionaldo Fernandes Julião</i>	
IV. O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí	95
<i>Adriana Barbosa da Silva</i>	
V. Percepções sobre a utilização de atividades práticas/experimentais em ciências nos anos iniciais da educação de jovens e adultos (EJA)	111
<i>Hellen Jannisy Vieira Beiral</i>	
VI. A EJA no ensino médio no município do Rio de Janeiro: perfis, espacialidades e mobilidade	135
<i>Marcelo André de Souza</i>	
VII. Os significados da EJA para os jovens de 15 a 17 anos em Angra dos Reis	153
<i>Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho</i>	
VIII. Trajetórias de vida de estudantes egressos da educação de jovens e adultos matriculados na educação superior: estudo de caso na Universidade Federal do Maranhão	173
<i>Werlang Cutrim Gomes</i>	

IX. Educação de jovens e adultos em Moçambique: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no centro de alfabetização de Chibabava	193
<i>Cátia Torres Abu</i>	
X. Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções de educação do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro	213
<i>Vivian de Oliveira</i>	
XI. Jovens do sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro: um retrato escolar e socioeconômico	229
<i>Iris de Menezes de Jesus</i>	
XII. Sentidos e concepções de profissionalização nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro	247
<i>Adriana Soares Barbosa</i>	
XIII. Jovens do sistema socioeducativo: singularidades, percursos biográficos e experiências de escolarização	267
<i>Renan Saldanha Godoi</i>	
XIV. A educação no contexto prisional feminino brasileiro: apontamentos sobre os planos estaduais de educação em prisões	283
<i>Ana Cláudia Ferreira Godinho - Fabiana Rodrigues</i>	

PREFÁCIO*

A obra “Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos - questões, reflexões e perspectivas”, organizada pelo Prof. Elionaldo Fernandes Julião, mobiliza o nosso pensar desde o título. Ao principiar com o anúncio de colocar em diálogo e, na sequência, destacar a indagação, a ponderação, o trazer diferentes pontos de vista em relação à Educação de Jovens e Adultos, já coloca em evidência o compromisso das pesquisas e das publicações com a não obviedade da vida. O que associa ao trabalho de Paulo Freire, quando esse distingue as posições entre sectário de direita e o de esquerda, mas avalia que expressam, em comum, a falta da dúvida.

Assim, abordar de forma ampla e democrática a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, é suspeitar da forma como muitos se referem aos que iniciam ou regressam aos estudos, fora da idade considerada apropriada; é desconfiar das avaliações precipitadas, que olham a frequência irregular desses estudantes e, em um piscar de olhos, fecham escolas; é naturalizar a cor da pele daqueles jovens que são abordados e presos, embora “sem fatos, mas com convicção”; dentre outras inúmeras situações que nos exigem estudar com detalhes as condições historicamente criadas, as quais negam e/ou afastam determinada parcela da população do direito de estudar.

Ao olhar com maior proximidade os dados que o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada em 2017 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)), somos informados que temos 7,5% de analfabetismo absoluto em relação à população brasileira - o que significa cerca de 15 milhões de habitantes, em um universo de 209 milhões de brasileiros e brasileiras. Agudizando esse olhar, identificamos que são os filhos e filhas dos grupos sociais historicamente impedidos ou com acesso dificultado aos bens socialmente construídos.

É a EJA uma modalidade da educação básica, ainda incompreendida, no cenário escolar? Os textos, aqui apresentados, colocam em discussão elementos necessários para a consolidação de um estudar como condição necessária ao viver em sociedade e, como ato contra hegemônico, de resistência e enfrentamento às estratégias de colonização e contraposição ao pleno viver – como é a negação do estudar para muitos jovens e adultos.

A obra não finaliza nesse ponto, vai além. Na segunda parte do livro

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.13-16

coloca em discussão a EJA destinada aos jovens e adultos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, auxiliando a entender as especificidades desse universo, para uma atuação pedagógica junto aos jovens e adultos que estão nesse contexto. Exigindo-nos uma educação que se realize pela conexão com a realidade, com a criação e invenção da vida - para não ampliarmos o que provoca, nas palavras de Paulo Freire, o “arquivamento” da existência desses estudantes, o que amplificaria sua situação de restrição e privação de liberdade.

O que convoca a pensar na relação dos conhecimentos como aprendizados e diálogo com a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, formação pessoal, da nossa presença objetiva no mundo. E, a desenvolvermos uma inserção como criação/transformação de novas realidades e de si, não de submissão e adequação ao hegemônico. A formação para um pensar autenticamente e não para antigas e novas convenções.

Nesse processo, a necessidade de fomento às pesquisas, como essa obra obteve e; a urgência na formação e manutenção de coletivos, como os grupos de pesquisas o é. Elionaldo lança uma obra quando completa uma década na Universidade Federal Fluminense, tempo em que se aproximou do NEDEJA (Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos), criou o Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade, estabeleceu ações acadêmicas com diferentes instituições, dentro e fora do Brasil, assim como de outros grupos na Universidade e em outros espaços formadores.

Movimento ao qual parabenizo e agradeço poder fazer parte, tanto na escrita do prefácio, quanto na parceira nos estudos com/da/na EJA, pelo NEDEJA e pelo grupo de pesquisa que coordeno (ELAC – Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades). Parabenizo também todos os autores e autoras que possibilitam esse livro existir e, especialmente, pela dedicação de cada um/a ao trabalho educativo com os jovens e adultos, respeitando os saberes que esses trazem, olhando-os como sujeitos históricos, construindo possibilidades de dividirmos os bens socialmente construídos – como a educação e as condições necessárias ao direito de estudar.

“Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos - questões, reflexões e perspectivas”, com os resultados de diferentes pesquisas que apresenta, revela potentes contribuições para a efetivação de políticas de educação no Brasil comprometidas com a plenitude da vida, com a equidade social, com a formação de tempos e espaços comuns de formação para todos e todas, independente da idade. Nada banal, quando um momento de pandemia nos convoca a es-

colher quais caminhos seguiremos e o que deixaremos para as novas gerações.

Trazendo Paulo Freire mais uma vez, finalizo dirigindo-me aos leitores e leitoras. Não somente para desejar boa leitura, mas também para ressaltar o quanto vocês são fundamentais, pois a leitura e o aceite ao diálogo, proposto pela obra e os dados que traz, poderão contribuir para a construção de novas relações sociais. Afinal, uma educação que impacte, positivamente, a formação humana e cidadã traz benefícios para o conjunto da sociedade, quando essa se pretende constituída por todos, com a valorização das diferenças, com a priorização nos cuidados com a vida e sua plenitude.

Profa. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Professora da Universidade Federal Fluminense

APRESENTAÇÃO*

Desde 2010, quando inicio as minhas atividades profissionais na Universidade Federal Fluminense (UFF), venho investindo no debate acadêmico sobre a educação de jovens e adultos (EJA). Como professor, atuo no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis lecionando nas disciplinas sobre política de educação e educação de jovens e adultos, e no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdade Social e Educação, principalmente integrando o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos, coordenado pelo professor Osmar Fávero, e o Observatório Jovem do Rio de Janeiro, coordenado pelo professor Paulo Carrano.

Com o objetivo de contribuir com as questões que envolvem a política de educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente no debate sobre educação, justiça, direitos humanos, violência, criminalidade, delinquência juvenil, e políticas de restrição e privação de liberdade, temas de extrema relevância na minha história profissional e de militância, em 2012, foi criado o Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade, reunindo profissionais e pesquisadores de diversas instituições do estado Rio de Janeiro. Dentre as suas várias atividades, principalmente de estudos e pesquisa, tem procurado, através da produção acadêmica, dialogar com a sociedade, possibilitando um maior aprofundamento do tema no país.

Em constante diálogo com grupos de estudos e pesquisas de diversas instituições de ensino superior no Brasil e de alguns países como Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, Itália e Uruguai, através do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos e do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade, tenho me empenhado na ampliação de parceria para promoção do debate sobre o tema da educação de jovens e adultos na universidade, principalmente realizando pesquisas, organizando eventos, participando de discussões interinstitucionais, orientando estudos de iniciação científica, de mestrado, doutorado e pós-doutorado na área.

Ao longo de uma década na Universidade, além de coordenar pesquisas com financiamento público, principalmente da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), através do Auxílio

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.17-24

“Jovem Cientista do Nosso Estado”, de integrar pesquisas internacionais, tive a honra de participar como orientador de inúmeros trabalhos de conclusão de curso de graduação e de iniciação científica, de pesquisas de mestrado, doutorado e Pós-doutorado.

Procuramos com esses estudos contribuir na construção de conhecimento sobre o tema, principalmente participando da formação de pesquisadores para atuar na área de educação de jovens e adultos.

Comprometido com a socialização das informações e do conhecimento produzido, temos incentivado a socialização dos resultados dos estudos através da participação em eventos, bem como da publicação de artigos em livros e em revistas acadêmicas e científicas.

Como parte das comemorações de uma década de trabalho realizado na Universidade Federal Fluminense, acreditando estar concluindo mais uma etapa do ciclo de produção acadêmica na área de educação de jovens e adultos, resolvi organizar este livro reunindo alguns dos principais estudos desenvolvidos neste período. Todos os artigos fazem parte das pesquisas desenvolvidas como trabalhos finais de mestrado, doutorado e pós-doutorado que tive a oportunidade de participar como orientador/supervisor.

Os artigos que fazem parte desta obra não são meras reflexões teóricas sobre o tema. São resultados de estudos realizados sobre a educação de jovens e adultos nos últimos anos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF.

O reconhecimento da EJA como um direito e como uma modalidade da Educação básica são avanços a serem comemorados. Atualmente contamos com importantes marcos legais que fundamentam a modalidade, entretanto, ainda precisamos avançar na efetivação e na operacionalização desse direito; na ampliação da discussão que envolve o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos sujeitos demandantes da EJA; de questões que envolvem o currículo e a prática docente; dentre outros.

Levando em conta as diversas questões produzidas pelo grupo até o presente momento, organizamos o livro em duas partes. Na primeira, reuniremos os artigos que analisam as políticas de educação de jovens e adultos em desenvolvimento no país. Na segunda, são estudos que tiveram como objetivo central refletir sobre o jovem e adulto, demandante desta política, que está em situação de restrição e privação de liberdade.

No primeiro capítulo, “O PROEJA no Colégio Pedro II e o desafio de se pensar a EJA contemporânea”, fruto da pesquisa de mestrado de Anderson

José L. Baptista, o autor propõe analisar a experiência de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Colégio Pedro II (CPII). Dentre os principais resultados da pesquisa, destaca o diferencial da proposta do Proeja no contexto da EJA contemporânea, as dificuldades do CPII em adotar o Programa, o valor simbólico apreendido pelos alunos e o protagonismo desses sujeitos frente aos diversos desafios, reivindicando direitos e buscando suportes para se manterem no curso.

No segundo capítulo, “A Pedagogia da Alternância como possibilidade ao desenvolvimento do PROEJA em uma escola agrícola”, fruto da pesquisa de mestrado de Gláucia Maria Ferrari, a autora analisa a experiência educativa desenvolvida por uma instituição federal de ensino, que articula o desenvolvimento do PROEJA aos princípios da Pedagogia da Alternância. A pesquisa revela, em linhas gerais, que apesar de tornar-se desafiador no aspecto operacional no contexto institucional, o diálogo entre o PROEJA e a Alternância, a partir da experiência analisada, avança no sentido de garantir o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes da EJA do campo.

O terceiro capítulo, “A educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro”, fruto da pesquisa individual realizada por Elionaldo Fernandes Julião respondendo ao chamamento do então governo federal, em 2009, para a política da “Agenda Territorial para a EJA”, fundamentada em uma concepção crítica sobre o papel das políticas de educação para jovens e adultos das classes populares, o artigo consiste na análise das propostas de políticas de educação de jovens e adultos implementadas no período de 2011 a 2015 na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro.

O quarto capítulo, “O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí”, fruto da pesquisa de mestrado de Adriana Barbosa da Silva, tem como objetivo refletir sobre o currículo de educação de jovens e adultos (EJA), principalmente através da análise da experiência do município de Itaboraí no Rio de Janeiro, após o movimento de Orientação Curricular iniciado pela sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2012.

O quinto capítulo, “Percepções sobre a utilização de atividades práticas/experimentais em Ciências nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, fruto da pesquisa de pós-doutorado de Hellen Jannisy Vieira Beiral, o artigo apresenta as percepções obtidas a partir de uma pesquisa de intervenção nos anos iniciais da EJA do município de Niterói, no estado do Rio de Ja-

neiro.

Segundo a autora, as percepções sobre o ensino de Ciências e seus desdobramentos, sobre a prática dos docentes envolvidos, sobre a construção curricular no cotidiano da escola e sobre a apropriação de conceitos científicos pelos estudantes, foram organizadas em categorias, que com o auxílio de um percurso metodológico bem definido, puderam ser analisadas e discutidas, abrindo caminhos para que, futuramente, estas percepções possam ser identificadas como impactos positivos na modalidade de ensino EJA.

O sexto capítulo, “A EJA no ensino médio no município do Rio de Janeiro: perfis, espacialidades e mobilidade”, fruto da pesquisa de mestrado de Marcelo André de Souza, que toma como questão central o território e a reflexão sobre domínio e apropriação do território, tem como objetivo, através da análise das características dos alunos matriculados na Educação de Jovens e adultos no ensino médio da rede estadual na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, verificar que as diferenças espaciais revelam diversidades, que por estarem associadas a indicadores como sexo, cor, idade e renda, evidenciam desigualdades sócio espaciais intraurbanas no território municipal que em última instância ecoam dentro das escolas.

Fruto da pesquisa de mestrado de Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho, no sétimo capítulo, “Os significados da EJA para os jovens de 15 a 17 anos em Angra dos Reis”, a autora, analisando a experiência do Município de Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro, reconhece que a juvenilização na EJA é uma realidade da educação no Brasil e que precisa ser enfrentada na discussão sobre a política de educação na sociedade contemporânea. Neste sentido, procurou compreender os significados da EJA para os jovens na faixa etária entre 15 a 17 anos matriculados nas escolas do município.

O oitavo capítulo, “Trajetórias de vida de estudantes egressos da educação de jovens e adultos matriculados na educação superior: estudo de caso na Universidade Federal do Maranhão”, fruto da pesquisa de doutorado de Werlang Cutrim Gomes, o autor, levando em consideração as diversas questões que envolvem hoje pensar sobre o acesso e a permanência dos sujeitos egressos da EJA em cursos de formação superior, procurou analisar como esses estudantes que fazem curso de licenciatura na Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís) conduzem sua vida acadêmica, principalmente refletindo sobre suas estratégias de acesso e permanência na universidade.

O nono capítulo, “Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no Centro de Alfabetização de Chi-

babava”, fruto da pesquisa de mestrado de Cátia Abu, refletindo sobre a experiência de alfabetização do Distrito de Chibabava, interior de Moçambique, tem como objetivo analisar as políticas de alfabetização implementadas para jovens e adultos neste país africano. As suas descobertas são intrigantes, principalmente levando em conta a realidade de um país africano que luta para garantir o direito à educação a uma grande população desassistida historicamente de direitos fundamentais básicos.

Iniciando a segunda parte da obra, onde reunimos artigos que discutem as diversas questões que envolvem hoje a educação implementada para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, o décimo capítulo, “Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções de educação do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro”, fruto da dissertação de mestrado de Vivian de Oliveira, tem como objetivo refletir sobre as diversas questões que envolvem hoje a educação no sistema socioeducativo, principalmente analisando a compreensão do Sistema de Garantias de Direitos sobre o papel da educação implementada para os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro. Através das suas discussões, a autora chama atenção para a importância do Sistema de Garantias de Direitos na implementação de políticas públicas, porém, por outro lado, mostra o quanto este sistema hoje está fragilizado institucionalmente no contexto da sociedade contemporânea.

O décimo primeiro capítulo, “Jovens do sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro: um retrato escolar e socioeconômico”, fruto da dissertação de mestrado de Iris Menezes de Jesus, tem como objetivo analisar as diversas questões que envolvem hoje o processo de escolarização de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo no estado do Rio de Janeiro. Dentre as principais questões levantadas pela autora, emerge no debate que, mesmo a educação sendo um direito fundamental e seu acesso obrigatório para esta faixa etária, previsto na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na política socioeducativa, infelizmente, nem todos tem garantido o seu direito. Ainda há um grande número de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas que não está tendo acesso à educação nas unidades de privação de liberdade do estado.

O décimo segundo capítulo, “Sentidos e concepções de profissionalização nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro”, resultado da pesquisa de mestrado de Adriana Soares

Barbosa, visa refletir sobre os sentidos e concepções de *profissionalização* nas políticas para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro.

Além da análise de documentos que fundamentam a implementação da política socioeducativa no estado, a autora, através de uma importante imersão no campo, dentro de uma perspectiva de análise histórico-crítica, traz para o debate uma cartografia com diversas questões sobre o trabalho desenvolvido nas unidades socioeducativas de semiliberdade.

No décimo terceiro capítulo, “Jovens do sistema socioeducativo: singularidades, percursos biográficos e experiências de escolarização”, fruto da pesquisa de sua dissertação de mestrado, Renan Saldanha Godoi tem como objetivo, através de estudos dos percursos biográficos de jovens egressos do sistema socioeducativo, analisar as suas experiências de escolarização. Nas biografias analisadas, o autor nos chama atenção para as diversas “provas” e “suportes” que atravessam geralmente as histórias dos jovens das classes populares, vulnerabilizando-os socialmente.

No último capítulo, “A educação no contexto prisional feminino brasileiro: apontamentos sobre os planos estaduais de educação em prisões”, fruto das discussões desenvolvidas no estágio de pós-doutorado de Ana Cláudia Ferreira Godinho e Fabiana Rodrigues, as autoras refletem sobre as diversas questões que envolvem hoje pensar a política de educação implementada para as mulheres jovens e adultas privadas de liberdade no Brasil. Fechando com chave de ouro esta obra, embora tenha sido aprovada em 2011 a política nacional para as mulheres privadas de liberdade, o artigo nos provoca a pensar o quanto ainda precisamos avançar para se implementar uma política que efetivamente atenda às necessidades da população feminina privada de liberdade, considerando as especificidades do gênero e a garantia do direito das mulheres presas e egressas, inclusive com a estruturação de uma rede social para trabalhar sobre o tema.

Levando em consideração as diversas questões e discussões que emergem nessa obra como possibilidade de diálogo para os estudos sobre a educação para os sujeitos jovens e adultos, esperamos que este livro humildemente venha ser um importante instrumento para reflexão sobre a política de educação no Brasil. Que não fique restrito ao universo acadêmico, mas que seja usufruído por profissionais, professores, estudantes e gestores que atuam na área.

Agradeço a todos e a todas que contribuíram para a minha trajetória profissional e acadêmica na área, principalmente aos professores Osmar Fávero, Paulo Carrano e Léa Paixão, que gentilmente me acolheram no Programa de

Pós-graduação em Educação da UFF. Vocês foram fundamentais para a minha permanência no Programa!

Agradeço aos autores que gentilmente aceitaram participar deste projeto, produzindo artigo sobre o resultado final dos seus estudos. Sinto-me orgulhoso de ter feito parte da trajetória acadêmica e profissional de cada um.

Acredito que os trabalhos produzidos são importantes contribuições para a área. Como servidor público, defendo que a nossa produção acadêmica tem que ser uma contribuição social para a produção do conhecimento.

Agradeço ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) que desde 2016 vem financiando os trabalhos do grupo, inclusive com o financiamento desta publicação.

Boa leitura a todos!

Elionaldo Fernandes Julião

I

O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II E O DESAFIO DE SE PENSAR A EJA CONTEMPORÂNEA*

Anderson José L. Baptista¹

Apresento neste capítulo o resultado de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2012 e 2014, em ocasião do curso de Mestrado em Educação, cujo objetivo foi, tomando como locus privilegiado para análise a perspectiva dos alunos, refletir sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e sua inserção no Colégio Pedro II. Trata-se de um exercício de demarcação, ou quem sabe de resgate de uma experiência, que apesar de contradições e problemas vivenciados em seu transcurso, significou e ainda significa importante avanço no campo da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, hoje seriamente ameaçado pelos rumos das políticas em curso.

Infelizmente a EJA não costuma figurar no centro das prioridades de investimento educacional e muito menos a lista de assuntos estratégicos para o desenvolvimento nacional, afinal estamos falando de uma modalidade de ensino historicamente tratada à margem das políticas públicas e durante muito tempo reduzida a uma concepção de educação supletiva voltada a jovens e adultos que não conseguiram concluir distintas fases da educação básica no tempo socialmente convencionado como ideal.

A nossa Carta Constitucional de 1988 reconhece a educação como direito social que deve ser assegurado pelo Estado e pela família. Um dos seus princípios fundamentais está na garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2010, Artigo 206, Inciso I). A simples necessidade de uma modalidade de ensino voltada para um público que não desfrutou do direito ao acesso ou a permanência na escola, por quaisquer que sejam os motivos, levam a inferir que tal direito tem sido negado. A EJA assume implicitamente o papel de garantir a não perpetuação dessa negação.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.25-42

¹ Graduado em História, Mestre e Doutor e em educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem se dedicado a pesquisas nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Formação Profissional.

Paiva (2009, p. 61) aponta que o direito à educação é uma construção social, o acesso ao conhecimento, um “bem cultural simbólico das civilizações”, não se trata de direito natural. O “ter acesso a esse bem constitui o direito e, por oposição, não ter acesso, o não direito” (Paiva, 2009, p. 61). No caso específico do público da EJA, há, explicitamente, um quadro de direito negado *a priori* dando a essa modalidade de ensino um caráter de resgate, pois a mesma sociedade que constrói a lógica do direito à educação o nega a alguns.

Algumas questões emergem da compreensão e apropriação da EJA como direito. Entre elas, a de que está para além da realidade escolar e que, por isso, precisa ser considerada na perspectiva de uma formação ao longo da vida a ser relacionada diretamente com a questão do trabalho. Além disso, suas especificidades enquanto modalidade de ensino da educação básica precisam dar o tom de qualquer política que vise atendê-la.

Diversos programas voltados à educação de jovens e adultos foram criados ao longo da história brasileira. Porém, muitos tinham o foco na alfabetização e partiam de premissas que ignoravam ou negavam a perspectiva do direito. O Proeja foi implementado no ano de 2005, através do Decreto nº 5.478/05, sendo, posteriormente, em 2006, revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/06, que ampliou sua previsão de atendimento, incluindo o ensino fundamental, Redes Municipais, Estaduais, Sistema S e o Colégio Pedro II (CPII).

A pesquisa tem como recorte e objeto de análise, o Proeja no Colégio Pedro II, escolha que não ocorreu por acaso. Instituição socialmente reconhecida, localizado no estado do Rio de Janeiro, o CPII foi criado no século XIX, destacando-se na história da educação no Brasil como primeiro colégio laico, humanitário e propedêutico do país. Contou em seus quadros docentes e discentes, ao longo de sua existência, com figuras bastante conhecidas no cenário nacional e acumulou o *status* de escola de excelência.

Além de tecer uma análise da realidade do Programa no CPII enquanto política educacional, pude refletir sobre o processo de entrada do Proeja naquela instituição e sobre características, experiências e perspectivas de sujeitos ali inseridos. O estudo privilegiou a análise do encontro das distintas realidades do CPII e da EJA, não partindo da premissa de que um colégio de excelência seja um não lugar para esta modalidade de ensino, mas considerando que nele se consolidou historicamente, por conta dos seus rígidos processos de seleção, um estereótipo de alunos padrões, distinto em diversos aspectos daqueles que costumam compor os quadros do público da educação de jovens e adultos. Uma das hipóteses que fundamentaram o trabalho foi a de que esse encontro de rea-

lidades “distintas” pode ajudar na reflexão e em proposições sobre os rumos da EJA atual.

A pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa sem, contudo, abrir mão de instrumentos quantitativos, que possibilitaram um olhar mais apurado para o objeto. Foi o caso dos dados trabalhados de questionários fornecidos pelo CPII, geralmente respondidos pelos alunos no momento de ingresso no Proeja, os quais possibilitaram a criação de um banco de dados com perfil dos alunos do *campus* Centro do CPII. Esses questionários têm uma média de vinte perguntas abertas e fechadas, variando entre perfil, renda, ocupação, trajetória escolar, disciplinas com maior dificuldade, tempo dedicado aos estudos e hábitos de diversão. Para a pesquisa foram selecionados dados referentes a sexo, idade, realidade econômica, motivações para fazer o curso, realidade profissional e trajetória escolar.

Além da análise dos questionários, os dados da pesquisa foram produzidos a partir de revisão bibliográfica sobre formação profissional, Proeja e EJA, análise de documentos e legislações, além de entrevistas com gestores, professores, funcionários, alunos e egressos do Proeja no *campus* Centro do CPII.

As entrevistas seguiram uma abordagem biográfica, considerando as trajetórias de vida como fator fundamental para compreender as experiências e vivências na escola. Os seus objetivos foram de entender como os alunos se percebem dentro de uma instituição como o CPII, estabelecer leituras e críticas sobre o Colégio e o Proeja em si; compreender o funcionamento do Programa em seu cotidiano e analisar percepções dos demais sujeitos envolvidos diretamente no Proeja sobre os alunos, a EJA e o próprio Colégio Pedro II.

Entre os autores que contribuíram com o estudo, sobretudo com as questões que serão apresentadas nesse texto, destacam-se Danilo Martuccelli (2007; 2010), que fundamentou o olhar para os sujeitos da pesquisa, principalmente com contribuições da sociologia contemporânea, assim como Jane Paiva (2009), Maria Margarida Machado (2009), Campos e Haddad (2006) que ajudaram a refletir sobre a EJA contemporânea e o Proeja.

Sem a pretensão de apresentar todas as questões expostas no documento final da dissertação, evidencio nesse capítulo resultados da pesquisa em três esferas: brevíssima apresentação do processo histórico de criação do Proeja, o que por si só configurou importante avanço, características do Proeja no CPII, o perfil dos alunos e alguns achados específicos da experiência estudada.

Proeja, elementos de uma história que vale ser contada

O Proeja foi criado em um momento em que os olhos do país estavam voltados à primeira gestão de um presidente oriundo das camadas populares, contexto no qual a Educação Profissional passava por reestruturação e a educação de jovens e adultos emergia com certo destaque. Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo governo antecedeu ao do presidente Lula, havia golpeado duramente a educação de jovens e adultos e a educação profissional do país, impondo vetos importantes em relação às políticas de verbas para a EJA e separando o ensino médio do ensino técnico, em 1997. No entanto, em 2004, o governo Lula restabeleceu a educação profissional integrada ao ensino médio, além de ter se mostrado mais disposto a investir em uma política nacional de educação de jovens e adultos.

A primeira tentativa de implantação do Proeja a partir do Decreto nº 5.478/05 não foi bem sucedida, contou com sérios questionamentos das instituições federais que se viram obrigadas a destinar 10% de suas vagas para o Programa. A fragilidade da medida evidenciou-se pela singularidade da proposta, inviabilizada pelo caráter impositivo, uma vez que as instituições, na maioria dos casos, nunca tinham trabalhado com a EJA. As poucas escolas federais que possuíam alguma experiência com essa modalidade de ensino, não a possuíam com a perspectiva curricular prevista no Proeja. Isso sem contar com ausência de um corpo docente e de demais profissionais preparados para o desafio.

Outra questão que aguçou as críticas ao Decreto n.º 5.478/2005 se relaciona à carga horária prevista para os cursos do Proeja. O texto falava em carga horária máxima enquanto, conforme Santos (2008, p. 2), “o usual em Educação é a carga horária mínima”.

O diálogo com distintos atores envolvidos ou interessados no Programa ocorreu após a chegada de Jaqueline Moll à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/Mec). Isso marcou o processo de reformulação do Proeja. As especificidades desse processo histórico, marcado pela participação de representantes das instituições federais e distintos atores da sociedade civil, deu ao Programa algumas características que lhe conferem certas peculiaridades no quadro da educação nacional.

Além do Decreto nº 5.840/2006, o momento também culminou com a publicação do Documento Base Proeja (Brasil, 2007), no qual estão as concepções e direcionamentos teóricos e operacionais que pautam o Programa. Entre

eles, a proposta de uma associação da EJA com a Educação Profissional a partir de um currículo integrado.

[...] o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 41)

A perspectiva do currículo integrado é alinhada com o conceito de politecnia, que aparece no documento a partir da concepção do trabalho como princípio educativo. De certa forma, esse fato evidencia, pelo menos no texto referente ao Proeja Ensino Médio (Proeja - Médio), objeto de análise da pesquisa, um rompimento com a lógica de formação de mão de obra exclusivamente para o mercado. Há uma clara opção epistemológica que pode ser lida na “referência explícita desse Documento ao trabalho como princípio educativo e à integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura” (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Autores do campo trabalho e educação já discutem há algum tempo no cenário nacional, a importância e necessidade de se pensar o trabalho como princípio educativo. Partem geralmente da dimensão ontológica dos conceitos de trabalho e educação, o que implica romper com a concepção que relaciona trabalho a emprego, salário, e propõe uma formação limitada ao suprimento de mão de obra para o mercado. Significa uma opção distinta ao modelo que converteu tanto o trabalho como a ciência e tecnologia, em mercadoria, em elementos de lucro em detrimento do valor de uso que os mesmos deveriam ter para sociedade como um todo. Conforme destaca Frigotto (2012, p. 60), não se trata apenas de uma “técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas sim um princípio ético-político”.

Reconhecendo as especificidades de sua proposta e o desafio de formar mão de obra qualificada, o Programa contou com duas ações que tinham o objetivo de sua viabilização: a previsão de oferta de cursos de pós-graduação voltados ao Proeja e o fomento à pesquisa através do Edital Proeja Capes/Setec nº 03/2006, que estimulou projetos conjuntos de pesquisas entre universidades e instituições federais. Ações que ratificam na natureza do Programa o reconhecimento de demandas importantes para EJA.

Outra característica relevante do Proeja se relaciona ao fato de ter sido pensado para lidar com demandas do público jovem, embora não possa se fur-
tar de atender ao público mais velho. Ao traçar um diagnóstico da realidade
educacional brasileira no campo da EJA, o Documento do Ministério da Edu-
cação destaca a grande presença de jovens nessa modalidade de ensino. Parte da
hipótese de que tais jovens voltariam à escola acreditando que a baixa escolaridade
seria um dos fatores responsáveis pelo seu desemprego, nesse sentido se
coloca como uma possibilidade para esses sujeitos se reconstruírem em suas di-
nâmicas de vida social, proporcionando-lhes o acesso aos direitos à educação e
ao trabalho.

O Proeja no CPII e o perfil dos alunos

A chegada do Proeja no CPII representou um desafio para instituição
que até então não havia trabalhado com a modalidade de EJA. A educação pro-
fissional já era oferecida no Colégio, porém, diferente de outras instituições que
abrigaram o Programa, como os Institutos Federais, por exemplo, essa nunca
foi a sua principal linha de atuação. Um exemplo é que entre os anos de 2009 e
2012, teve um número próximo de 14.300 alunos matriculados no Ensino Mé-
dio Regular e apenas 2.600, aproximadamente, no Ensino Médio Técnico.

Os cursos oferecidos no Proeja do CPII são o Técnico em Manutenção
e Suporte em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Manuten-
ção Automotiva. Este último em Parceria com o Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). O curso Técnico em Infor-
mática já era realizado pelo Colégio na modalidade regular. O de Administração
não requeria uma estrutura de laboratórios e o Técnico em Manutenção Auto-
motiva aproveitou a estrutura física do Cefet para parte técnica, cabendo ao
CPII apenas a propedêutica. Não houve um investimento específico na estru-
tura da instituição para criar os cursos do Programa.

Ao proporcionar o encontro da EJA com uma instituição como o
CPII, o Proeja provocou o encontro de sujeitos, em muitos casos marcados por
interrupções em suas trajetórias escolares, com uma instituição socialmente re-
conhecida pela excelência e detentora de grande significado simbólico. Dados
levantados nos questionários respondidos pelos ingressantes no Proeja do CPII
campus Centro, entre 2006 e 2012, ajudam-nos conhecer um pouco do perfil so-
cial destes sujeitos, cujas características os afastam do perfil de aluno padrão do

Colégio não pela condição econômica em si, mas pelas trajetórias escolares marcadas por interrupções e descontinuidades.

Em relação a essas trajetórias, os dados confirmam que 61% dos alunos interromperam uma ou mais vezes os estudos durante o ensino fundamental. Apenas 32% não tiveram descontinuidades nessa fase da educação. Trata-se de alunos que chegaram ao Proeja após terem ficado um período sem estudar depois da conclusão da primeira etapa da educação básica, ou por serem casos de distorção idade série no ensino fundamental, ou ainda por terem interrompido o próprio ensino médio. Ou seja, os 32% que não vivenciaram interrupção da trajetória escolar durante o Ensino Fundamental, a vivenciaram na transição para ou no ensino médio, números que reforçam a característica de interrupções de trajetórias escolares no perfil do grupo.

Outro dado evidenciado na análise das características dos alunos, refere-se a questão de gênero, cuja diferença é ligeiramente superior para o feminino, com um número 2% superior de mulheres. Tal superioridade numérica não é fenômeno exclusivo do Proeja no CPII. Conforme pode ser visto na tabela abaixo, há, em geral, uma tendência nacional que apresenta maior número de mulheres na escola, com exceção apenas do ensino fundamental. E no caso específico da EJA no território nacional, os números são idênticos aos do Proeja no CPII *campus* Centro.

Tabela 1: Total de Matrículas/ sexo por modalidades de ensino da Educação básica no Brasil em 2012

Modalidade	Feminino	Masculino
Ensino Fundamental	48%	52%
Ensino Médio	54%	46%
EJA	51%	49%
Educação Profissional	53%	47%

Fonte: Mec/Inep, 2013.

Esses números revelam ainda mais, pois das 265 respostas sobre a ocupação dos alunos, apenas 9 se declararam do lar, apenas 3% do total. O fato de, em um universo em que 51% do público é feminino, apenas 3% responder a ocupação como do lar, confirma a tendência de inserção deste público no mercado de trabalho. Dado confirmado nas entrevistas, pois todas as mulheres com quem conversei trabalhavam ou estavam desempregadas. Nenhuma, entre elas, cuidava apenas das tarefas domésticas. As que o faziam não era por opção, mas pela condição momentânea de desemprego.

Autores como Castro, Barbosa e Barbosa (2011) relacionam o predomínio do público feminino no Proeja à natureza dos cursos. Mas, no caso do CPII, *campus* Centro, essa hipótese não se confirmou. Ao analisar dados referentes aos anos de 2006 a 2009, quando só existia o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, deparei-me com uma maioria feminina de 64% dos matriculados. Já a partir de 2010, período em que foi criado o curso Técnico em Administração, a presença masculina foi maior no curso de informática (55%), enquanto que o de administração contou com a maioria feminina (75%).

Se considerarmos que geralmente as atividades de manutenção e suporte em computadores são ocupadas por homens, perceberemos que a predominância das mulheres foi independente do tipo de curso, o que se alinha com os dados nacionais, quando apresentam maior número de mulheres na escola a partir do Ensino Médio. Na verdade, o que esse público feminino buscou foi uma oportunidade de retornar aos estudos e ascender profissionalmente. Entretanto, quando lhes foi oferecida a opção de escolha entre as carreiras a seguir, então houve uma busca por aquela que mais se identificava com a sua realidade.

Não há uma restrição de idade máxima no Proeja, afinal trata-se de um programa de EJA. A faixa etária dos alunos que responderam aos questionários variou entre 20 até os 60 anos. Desde o início do curso, em 2006, até o ano de 2012, no *campus* Centro do CPII, o Proeja teve entre os seus alunos um total de 51% de jovens. Não é uma novidade que sejam maioria, afinal fazem parte do público alvo principal do Programa. Entretanto, considerando esta prerrogativa, em tese, o número de jovens deveria ser ainda maior. Chama a atenção a representatividade de 17% na faixa etária entre 40 e 50 anos e 6% na faixa entre 51 e 60 anos.

A maior parte dos alunos (39%) declarou receber um salário mínimo, e 25%, dois salários, configurando um número de 64% de alunos com renda entre um e dois salários mínimos. Apenas 6% do total de alunos matriculados possuem rendimentos a partir de quatro salários mínimos. Em 24% dos casos, a renda dos alunos é responsável por manter a família e em 36%, ajuda nessa manutenção. Somente em 16% dos casos se destina apenas à manutenção pessoal.

Na maior parte das situações, o trabalho não é mera opção, mas questão de sobrevivência. Provavelmente, se em determinada circunstância tiverem que optar entre trabalhar e continuar os estudos, como ocorreu em distintas

ocasiões ao longo da vida de alguns desses estudantes, muitos serão obrigados a optar pelo trabalho, nesse caso sinônimo de sobrevivência.

Para ajudar ainda mais na reflexão sobre a realidade econômica dos alunos, foi analisado o número de pessoas por residência, dos quais foi observado que 43% moram em casas com três ou quatro pessoas, 35% com mais de cinco pessoas e 4% convivem com mais de sete habitantes na mesma casa. Apenas 4% dos alunos moram sozinhos e 9% não responderam à pergunta do questionário.

A média nacional de pessoas por residência, segundo síntese dos indicadores sociais do IBGE de 2012, é de 3,1. Se observarmos esses dados referentes à região Sudeste, a média cai para 3,0 pessoas por residência. No caso específico da região metropolitana do Rio de Janeiro, a média é de 2,8.

Se considerarmos que 35% dos alunos do Proeja CPII, *campus* Centro, tem uma média de mais de cinco pessoas por residência, podemos afirmar que boa parte desse público está acima da média nacional e bastante acima da média da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Partindo da constatação de que a maior parte do grupo (64%) vive com uma renda de até 2 salários mínimos, podemos inferir que quanto maior o número de pessoas morando na mesma casa, provavelmente piores serão as condições de vida.

Dados do IBGE (2013) também apontam que, no país, 47,8% da população tinha, no ano de 2011, renda familiar de até 1 salário mínimo. Já no caso da região metropolitana do Rio de Janeiro, este número cai para 35,7%. Não temos como estabelecer uma comparação mais precisa desses dados gerais com os dos alunos do Proeja CPII, *campus* Centro, porque os questionários que eles responderam não investigaram renda familiar, apenas individual. Entretanto, se partirmos dos pressupostos de que boa parte dos alunos têm renda de um salário mínimo e, provavelmente a usam para manter famílias, que em muitos dos casos vivem com número de pessoas por residência superior ao da média nacional e da região metropolitana do Rio de Janeiro, não fica difícil inferir que o perfil econômico desses alunos aponta para rendas familiares abaixo dos números nacionais e principalmente da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, apontando para difíceis condições de vida.

Esses dados da realidade socioeconômica dos alunos do Proeja no CPII, *campus* Centro, confirmam tratar-se de alunos, em sua maior parte, com baixa renda, que ao longo de suas vidas conciliaram escola e trabalho. São números compatíveis com a realidade do público da EJA em geral, composto por

peças economicamente desfavorecidas, que tiveram ao longo da vida o direito à educação negado e vislumbraram no Programa a possibilidade de recuperar ou de certo modo garantir a sua restituição.

Mas será que a estada dessas pessoas em uma escola de excelência viabilizada pelo Programa se concretizou em restituição desse direito em sua plenitude?

O Proeja e a realidade da educação de jovens e adultos no Colégio Pedro II

A partir das falas dos sujeitos envolvidos no Programa, foi possível perceber que a ocupação do lugar físico da EJA no CPPI não significou apropriação do espaço social que, infelizmente, ainda precisa ser conquistado em um sentido mais efetivo. Essa foi uma das inquietações apreendidas durante a realização da pesquisa. Houve casos de alunos que requeriam que o uniforme do Proeja fosse igual ao do regular, desejando ser reconhecido pela sociedade como aluno do Colégio Pedro II.

Entre funcionários, gestores e professores, foi recorrente a fala de que havia duas instituições diferentes: uma que atendia ao diurno e outra ao noturno. Não existiu uma organização por parte da administração para atender as demandas específicas do Proeja. Suas atividades, por exemplo, se encerravam no horário comercial, dificultando a atuação de gestores com relação a administração do Programa que funcionava no turno da noite.

Não ocorreu um preparo específico para os docentes trabalharem com a modalidade de EJA. Em alguns casos, professores afirmaram não perceber diferenças metodológicas entre o diurno e a educação de jovens e adultos. Sendo, lamentavelmente, segundo eles, aplicada como distinção entre os públicos a simples redução de conteúdo.

Trata-se de profissionais com ótima formação, muitos inclusive com pós-graduação, mas, sem qualquer preparo para EJA. Essa é, inclusive, uma expressão de negação da consolidação da educação de jovens e adultos como direito, pois na esteira desse reconhecimento está o de sua concepção enquanto modalidade de ensino da educação básica, o que implica tratar-se de especificidades cuja aplicação requer conhecimento e formação próprios, aspectos, inclusive, previstos no Documento Base do Proeja, porém não materializados na experiência estudada.

Não havia um critério definido, pelo menos no *campus* Centro do CII, além da disponibilidade do horário noturno, para se trabalhar no Proeja. Alguns dos docentes, por outro lado, inclusive, afirmaram se sentirem discriminados por alguns colegas, por trabalharem no Programa. As críticas vão na direção de que os professores que atuam no Proeja assumem um trabalho mais fácil.

Entrevistas com funcionários revela, inclusive, que a especificidade da EJA requer uma formação própria abrangente a esses profissionais. Suas falas ressaltam dificuldades em se adequar ao trabalho com adultos. Conforme Freire (2008), tratar um adulto como criança significa tolher sua leitura de mundo e, conseqüentemente, negar sua vivência e identidade humanas historicamente construídas.

Para os alunos, apesar das reconhecidas dificuldades existentes, o fato de estarem em uma instituição de tamanho prestígio social é extremamente importante. Muitos veem a oportunidade como um formidável recomeço de suas vidas. Palavras como resgate e renovação da autoconfiança foram apreendidas em algumas falas. Uma aluna, por exemplo, colocou-se como uma pessoa que era totalmente desacreditada tanto pelos amigos quanto por si mesma, mas que o fato de conseguir estudar no CII a fez sentir-se orgulhosa de si.

O diploma tem um significado especial para estes sujeitos. Ter o nome do CII atrelado a sua história, segundo os egressos, é algo fantástico. Todavia, segundo relatos de egressos, muitos alunos ao concluir o curso encontram dificuldade para obter a certificação. Isso porque há uma exigência legal de que alunos de cursos técnicos precisem concluir uma carga horária específica de estágio. Alunos mais velhos, principalmente, não têm conseguido estágio em empresas.

O Proeja deveria prever, na sua concepção, a obrigatoriedade de as escolas também apresentarem uma política de estágio para os seus alunos no seu projeto. Por não existir essa política propriamente na proposta pedagógica de algumas escolas executoras do Programa, como no caso do CII, a responsabilidade por conseguir o estágio passa a ser exclusivamente dos alunos.

Um caso emblemático é o de uma aluna de 65 anos que faz o curso técnico em Manutenção e Suporte em informática. Será que uma empresa abrirá com facilidade as suas portas para uma senhora de 65 anos trabalhar na área de Suporte e Manutenção de computadores?

Diferente do que é previsto no Documento Base do Proeja, parece que os cursos não foram criados de acordo com demandas sociais, mas sim com a conveniência da instituição. Embora a proposta do Proeja esteja voltada para

um público mais jovem, não se pode excluir de seu escopo os mais velhos, uma vez que é um programa voltado para a modalidade de educação de jovens e adultos. Por outro lado, não foi percebido nenhum tipo de estratégia para lidar com a questão.

Os alunos do Proeja são sujeitos que, apesar de suas limitações, participam da história da EJA na instituição também como protagonistas. Uma conquista importante é a garantia do funcionamento da Biblioteca no turno da noite que, segundo depoimentos de gestores e funcionários, é fruto de uma reivindicação dos alunos. Eles também reivindicam outros serviços que funcionam no turno diurno, como o atendimento médico, por exemplo, conforme relatado por uma funcionária. Entretanto, não lograram êxito em tais pleitos, sentindo-se, com isso, em patamares diferenciados em matéria de direitos, se comparados aos demais alunos da instituição.

Não são poucas as dificuldades que os alunos encontram no dia a dia para se manter no curso. Muitas delas relacionadas à difícil tarefa de conciliar longas e exaustivas jornadas de trabalho com os estudos. Deparei-me com casos de alunos que, por conta da distância de suas casas, dormiam aproximadamente 4 horas por noite.

Uma egressa relatou que durante um período do curso precisou trabalhar em dois plantões, o que a obrigava faltar bastante e ir às aulas muitas vezes sem dormir por mais de vinte quatro horas. Entretanto, laços sociais presentes nos relacionamentos entre os alunos, professores e até mesmo gestores e funcionários do Proeja no CPII *campus* Centro, exercem um importante papel na superação de desafios como esses.

Martuccelli (2010) defende que o laço social é o verdadeiro fundamento da vida social na América Latina. No caso desses sujeitos do Proeja no CPII, esses laços são estabelecidos de maneira a se confundir com a identidade do Programa na instituição. Egressos destacam os relacionamentos construídos ao longo do curso, com colegas, professores, gestores e funcionários como a principal característica do Proeja. Um deles afirmou, inclusive, que esta é uma marca que não existe em nenhuma outra instituição.

Em muitos casos, observamos que os laços sociais se transformam no que o próprio Martuccelli (2007, p. 71) define como suportes existenciais, ou seja, “[...] as maneiras efetivas como os indivíduos se sustentam no mundo e fazem frente aos crescentes imperativos sociais, aos quais estão submetidos”.

A egressa que precisou dobrar seus plantões, conta que só conseguiu concluir o curso por conta da ajuda dos alunos, professores, gestão e equipe do

Proeja de uma forma geral. Professores que, apesar das dificuldades relatadas, em muitos casos, fazem um grande esforço para atender os alunos da melhor maneira possível. Tanto que em todas as entrevistas realizadas, os alunos destacaram positivamente as relações com os docentes.

O olhar direcionado para os sujeitos da pesquisa – alunos, professores, gestores e funcionários –, permitiu-nos perceber que apesar de dificuldades, conforme algumas pontuadas acima, eles são protagonistas de uma esfera positiva, que acaba sendo usada como suporte por indivíduos que tem no Proeja desafios em comum.

Considerações Finais

Apesar do crescente esvaziamento sofrido pelo Proeja nos dias de hoje, legado pelo atual governo, ele ainda continua em andamento. Por esse motivo, os achados aqui compartilhados não são conclusivos. Pretendem contribuir para reflexões não apenas sobre o Proeja em si, mas sobre a EJA de uma forma geral.

Não podemos negar que o Proeja tem importantes contribuições, que de certa forma podem auxiliar na formulação de políticas e até mesmo na contínua luta que empreendemos na consolidação da educação de jovens e adultos como direito. A participação de sujeitos de distintos setores da sociedade civil na sua reformulação a partir de 2006, a proposta de associação da EJA com a educação profissional através da concepção de currículo integrado e a reserva legal de vagas para educação de jovens e adultos na Rede Federal, em linhas gerais, são aspectos que ratificam essas contribuições.

Por outro lado, elementos fundamentais do Programa não são aplicados na prática, pelo menos na experiência estudada, apontando para uma falha que se expressa na falta de um apoio e fiscalização na sua implantação e funcionamento nos estados e municípios. Com isso, aspectos que marcam diferenciais na proposta do Programa se perdem. O principal se relaciona ao currículo integrado, que no caso do CPII teve sua proposta substituída pela simples inclusão de disciplinas técnicas no currículo.

Outro importante ponto que precisa ser pensado em nível nacional está relacionado diretamente ao estágio. O Programa deveria ter uma política de estágio, ou até mesmo fomentá-la nas instituições que o abrigam.

A questão de diversidade geracional é comum na EJA e, nesse caso específico do estágio, precisa ser considerada de uma forma especial. Tal respon-

sabilidade não pode recair nos ombros dos alunos, que já enfrentam uma série de obstáculos para conseguir concluir o curso. Enfim, acabam se deparando com mais uma negação de direitos.

Um Programa que em seu Documento Base aponta a juventude como seu público potencial e apresenta apenas 51% de jovens entre seus alunos, como no caso estudado, precisa rever algumas estratégias. O que será que impede que um maior número de jovens cheguem até ele? Essa é uma questão que precisa ser pensada.

Outro desafio a ser considerado é de uma melhor adaptação à realidade dos alunos, que tem um perfil de trabalhadores, com baixa remuneração, na sua maior parte do sexo feminino e com filhos.

A educação de jovens e adultos possibilita maior flexibilidade nos horários e na organização curricular. Por que não usar isso para possibilitar uma estrutura de curso mais próxima à realidade dos alunos?

Há possibilidades de modelos não seriados que se adequam melhor aos casos desses sujeitos. Para minha surpresa, tive contato no momento do fechamento desse artigo, com um documento do Proeja do CPII, disponibilizado no site do Colégio, cujo um dos pleitos é dimensionar o horário dos cursos para 18:20 às 22:00.

Será que a realidade de alunos trabalhadores está sendo levada em conta para tal proposta? O que está por trás desse tipo de reivindicação, será a lógica conteudista? Essas são questões novas que precisam ser investigadas. Mas de antemão suponho a dificuldade que alunos trabalhadores terão em chegar à escola às 18:20 e, sobretudo, de permanecerem até as 22:00.

A ausência de uma formação específica de profissionais para trabalhar com a modalidade de educação de jovens e adultos precisa ser resolvida não apenas no âmbito do Proeja, mas na EJA de uma forma geral. A pesquisa revelou que essa formação faz falta não só aos professores, mas também a todos os profissionais que trabalham com esse público.

É louvável a iniciativa do Programa em estabelecer curso de pós-graduação e até mesmo de fomentar a pesquisa na área a partir de edital da Capes. Porém, em uma instituição como o CPII, em que a maioria dos professores já são pós-graduados, é difícil “convencê-los” a fazer uma nova especialização. Mesmo porque não se trata de uma área de interesse para boa parte deles. Como resolver esse impasse?

Uma possível solução nesse caso seria a realização de concursos específicos para trabalhar com a EJA, que é um assunto que precisa ser resolvido. O

reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da educação básica está relacionado com a sua apreensão como direito. Sem sombra de dúvida, um passo fundamental para a sua consolidação é a garantia de docentes com uma formação específica para trabalhar com a educação de jovens e adultos.

Por outro lado, a pesquisa demonstrou aspectos aparentemente simples, mas fundamentais, na conquista do direito à EJA. Um deles é o funcionamento da biblioteca no turno da noite. Embora tenha conhecido alunos que nunca tinham entrado nela, tive contato com frequentadores assíduos, que inclusive afirmaram ter adquirido o hábito de leitura por influência da mesma.

Os sujeitos entrevistados no *campus* Centro do CPII mostraram que são eles que, apesar de limitações, fazem o Proeja acontecer. Mesmo diante de certa ausência da instituição em relação ao Programa, conseguem criar um ambiente que contribui para que muitos alunos concluam a sonhada formação.

O Proeja abriu, no plano legal, de proposta política, o caminho para importantes avanços nos campos da EJA e da educação profissional. Adensar o debate do currículo integrado na concepção do trabalho como princípio educativo exemplifica isso. Contudo, muitos desses avanços precisam ser requeridos para que não se percam.

A experiência de pesquisa aqui compartilhada reafirma a convicção de que entre os caminhos que se descortinam para pensarmos a EJA contemporânea está o de ampliação da voz dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Eles têm, certamente, muito a dizer e a ensinar sobre a EJA.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá o utras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1. ,

_____. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores associados, 2006. p. 95-125.

CASTRO, M. D. R. de; BARBOSA, S. C. & BARBOSA, W. O Proeja e as Características de seus Estudantes: Contextualização, limites e riscos. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputas**. Campinas: Mercado das letras, 2011. p. 125-148.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57- 82.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INEP. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARTUCCELLI, D. **¿Existen individuos em El ASur?** Santiago: LOM Ediciones, 2010.

_____. **Cambio de rumbo**: la sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

SANTOS, Valdete Simone dos. Possibilidades para a EJA, possibilidade para a educação profissional: Proeja. In: **31ª reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>> Acesso em 23 jul. 2013.

II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO POSSIBILIDADE AO DESENVOLVIMENTO DO PROEJA EM UMA ESCOLA AGRÍCOLA*

Gláucia Maria Ferrari¹

A história oficial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui estreitas relações com o lugar social reservado aos pobres (ARROYO, 2005). A partir dessa perspectiva, compreende-se que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) se configura como uma importante política destinada a essa modalidade de ensino, pois sua implementação se deu sob a perspectiva de inclusão de milhões de jovens e adultos trabalhadores, historicamente excluídos, nos processos de escolarização básica e na luta pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Apesar de não representar a primeira ou única ação que vise a elevação da escolaridade dos jovens e adultos articulada à formação profissional, a relevância do Proeja se deve ao resgate da possibilidade de integração curricular entre a Educação Profissional e a Educação Básica à inserção do público de EJA nas instituições federais de ensino, tidas como um espaço de excelência no contexto educacional brasileiro, mas que, até o advento do Programa, não possuíam como público tradicional os jovens e os adultos trabalhadores².

Ao cabo de dez anos de sua implantação nas instituições federais, pode-se perceber um cenário de avanços e contradições, requerendo reflexões no que se refere ao real sentido do desenvolvimento do Programa. Dentre os

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.43-60

¹ Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja) da UFF. Professora e Técnica em Assuntos Educacionais efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus de Alegre. Experiência profissional em Educação Profissional, Formação Inicial de Professores e Educação de Jovens e Adultos.

² O Proeja foi criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006, cujo texto estabelece o dever das instituições federais de disponibilizar ao Programa, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição. Quanto à formação integrada, esta havia sido proibida pelo Decreto nº 2.208/97 e resgatada pelo Decreto nº 5.154/04 em resposta às pressões de educadores e pesquisadores da área da educação, dos movimentos sociais e das forças progressistas da sociedade brasileira.

avanços, destaca-se a garantia de acesso de jovens e adultos a essas escolas, assegurado pelo Decreto nº 5.840/2006 e fortalecido pela lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), que estabelece como primeiro objetivo dessas instituições, a função de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos³. Ademais, em seus anos iniciais, o Proeja recebeu significativos investimentos de ordem financeira convertidos na oferta de cursos de especialização e na indução de formação de grupos de pesquisas interinstitucionais que reunia pesquisadores de diversas instituições.

Entretanto, o Programa enfrenta desafios que dificultam seu desenvolvimento e colocam em risco a sua continuidade. A necessária formação continuada dos professores que lidam com o Proeja sem nunca antes terem se envolvido com a modalidade de EJA; a concretização de um currículo que integre a Educação Profissional com o ensino médio e respeite as especificidades do público de EJA; a resistência ao Programa fundamentada em uma visão preconceituosa da EJA; a reorganização da prática pedagógica considerando o perfil dos estudantes; a implementação de propostas de formação que contribuam, para além da garantia de acesso, com a permanência dos estudantes e conclusão dos cursos, são alguns dos desafios que permanecem guiando as ações do Proeja no âmbito das escolas federais.

O grave problema da evasão afeta diretamente o desenvolvimento e a continuidade de oferta de vagas no Programa nessas instituições, sendo a modalidade que apresenta o maior índice de evasão dentre as ofertadas (24%) (BRASIL, 2014, p. 27).

A interrupção do investimento de recursos de ordem técnica e financeira também integra o conjunto de desafios, tendo sido verificado que as ações dessa natureza se restringem ao período de 2006 a 2011. Ou seja, desde o ano de 2011 o Governo Federal não desenvolve ações relacionadas ao PROEJA, o que sugere sua estagnação por parte dos órgãos responsáveis.

Esse cenário revela o risco de descontinuidade do Programa ou, pelo menos, o seu desprestígio atual, fato que representa um relevante retrocesso considerando, especialmente, as conquistas alcançadas no que se refere à pro-

³ Em 2006, o percentual de vagas relacionadas à EJA nas escolas federais correspondia a 0,36% do total de vagas. Em 2011, esse percentual subiu para 7,2% (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013). Entre os anos de 2006 a 2010, em algumas regiões brasileiras, o Programa apresentou “percentuais muito além de 10% do total de matrículas das instituições” (VITORETTE, 2014, p. 21).

dução de conhecimento, ao arcabouço legal e às lutas dos movimentos da sociedade civil preocupados com as questões relacionadas à garantia de direitos e democratização do ensino a todos, independentemente da idade ou de qualquer outra classificação.

Na contramão desse movimento, algumas instituições federais têm buscado reformular suas práticas educativas na tentativa de abrigar a riqueza e a diversidade da classe trabalhadora (CIAVATTA; RUMMERT, 2010). A Pedagogia da Alternância tem se mostrado como uma alternativa ao desenvolvimento da formação profissional de jovens e adultos do campo, compreendendo-a como facilitadora do conhecimento da realidade dos estudantes, de seus saberes e de suas necessidades.

Nesse sentido, este artigo reflete sobre os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisa o desenvolvimento da experiência educativa desenvolvida pelo Instituto Federal Baiano (IFBaiano) – Campus Santa Inês⁴, que articula o PROEJA com a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância.

Nesse estudo de caso, além da pesquisa documental e bibliográfica, foram ouvidos, mediante a utilização de entrevistas semiestruturadas, quatro gestores e seis professores da Instituição, primando-se, dentre os primeiros, por aqueles que possuíam um conhecimento maior sobre o processo de implantação do curso Técnico em Agropecuária no âmbito do Proeja com Alternância.

Quanto aos professores, procurou-se distribuir igualmente a quantidade de entrevistas entre aqueles vinculados às disciplinas da formação básica e da formação profissional, buscando contemplar homens e mulheres, com vínculos institucionais efetivos e temporários.

A escuta dos estudantes se deu pela realização de grupo de discussão⁵, técnica voltada para o conhecimento dos contextos sociais, dos modelos que orientam as ações dos sujeitos e da complexidade de determinadas situações educativas (WELLER, 2006; SANTOS, 2008).

A observação direta de atividades também foi um procedimento metodológico adotado durante a coleta de dados com estes sujeitos. Na perspectiva de Melucci (2005), o pesquisador é por natureza um observador da realidade e de suas representações, e estas, por sua vez, estão a todo tempo em um processo contínuo de (des)construção.

O material empírico da pesquisa foi organizado e interpretado tendo em vista a técnica de análise de conteúdo, buscando encontrar indicadores que

⁴ O Campus Santa Inês está localizado na zona rural do município de Santa Inês, distante, aproximadamente, 290 km da capital do estado da Bahia, Salvador.

⁵ Participaram desta atividade um total de dezenove estudantes.

pudessem permitir inferir sobre a realidade, identificando ideias recorrentes, frequentes ou contraditórias percebidas durante o processo (BARDIN, 2009).

O artigo não se propõe a esgotar todas as questões abordadas na pesquisa, mas apresentar, de forma sintética, alguns aspectos e resultados apresentados na mesma.

Pedagogia da Alternância: percursos, princípios e recontextualizações

A Pedagogia da Alternância tem sua origem nas Casas Familiares Rurais (CFR) francesas, na década de 1930, tendo sido implementada no Brasil através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1969. Neste ano foram criadas as três primeiras Escolas Família Agrícolas (EFAs) no Sul do estado do Espírito Santo e, nos anos seguintes, outras sete escolas foram criadas no sul e no norte do estado. Ao longo dos anos a experiência expandiu-se para muitos estados brasileiros, sendo criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola (Unefab), cuja função refere-se à organização sistêmica, em nível nacional, desse conjunto de instituições.

Trata-se de uma concepção pedagógica que consiste em uma forma de organização do ensino escolar que busca conjugar diferentes experiências educativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, visando proporcionar ao estudante que vive na terra e da terra uma formação mais adequada para a vida no campo e em comunidade, que capaz de contribuir significativamente com a transformação das diversas realidades rurais brasileiras (OLIVEIRA, 2014; 2015).

Apoiada em instrumentos pedagógicos que asseguram a articulação e a interação entre a realidade dos jovens e a vida acadêmica, a formação em Alternância se dá em tempos alternados na escola e na comunidade, Tempo escola e Tempo comunidade, que podem ter duração variáveis (uma semana ou quinze dias).

O ponto de partida desse movimento é sempre a realidade do jovem, ou seja, a família e a comunidade e, em seguida, a escola, onde e quando o estudante compartilha e reflete com outros atores os saberes que já possui, mediante os conteúdos científicos. Posteriormente, o estudante retorna à família e à comunidade, quando se propõe a desenvolver atividades de pesquisa na sua realidade, registrando as experiências vivenciadas em atividades agrícolas ou em ações coletivas (movimentos sociais).

Nesse sentido, as experiências vividas pelos indivíduos em formação possuem maior relevância que o programa estabelecido pela instituição escolar (conteúdos, saberes sistematizados), invertendo

[...] a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produto de seu próprio saber (GIMONET, 1999, p.44-45).

A formação em Alternância se refere a uma formação integral da pessoa, na qual se associam a formação profissional e a formação geral em um processo dialógico entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre os tempos e os espaços de formação e entre os elementos formadores (a família, os professores, os estudantes e o meio), visando uma formação que possibilite o desenvolvimento sustentável do meio no qual o aluno esteja inserido. O trabalho como elemento de formação é entendido como a vivência do indivíduo na comunidade, na propriedade rural, tornando-se o ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem.

Além das Escolas Família Agrícolas (EFA) e das CFR, existem no Brasil inúmeras instituições e experiências educativas que desenvolvem sua atividade escolar e pedagógica por meio da Pedagogia da Alternância. Esse conjunto de instituições recebe o nome de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) que, em sua maioria, oferecem cursos regulares referentes ao 2º segmento do Ensino Fundamental possuindo orientação profissional e cursos técnicos de nível médio⁶.

No ano de 2006, o ensino por Alternância desenvolvido pelos CEFFAs obteve do Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 01/2006, o reconhecimento quanto à regularidade da duração do ano letivo. Por muitos anos essas instituições funcionaram como experiência pedagógica, mediante autorização dos órgãos educacionais dos Estados (BEGNAMI, 2013).

⁶ São considerados CEFFAs as instituições/experiências educativas: (a) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); (b) Casas Familiares Rurais (CFR); (c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR); (d) Escolas de Assentamentos (EA); (e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (Projovem); (f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE); (g) Casas das Famílias Rurais (CDFR); (h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) (BRASIL, 2006).

Essa medida contribuiu com o movimento de disputa do sistema da Alternância em toda a sociedade brasileira, sendo adotado também na oferta de cursos superiores de graduação, considerado por Molina (2012, p. 458) “como uma concreta possibilidade de expansão da educação superior aos sujeitos do campo”⁷.

Algumas instituições federais de ensino, tradicionais na oferta do ensino técnico profissional agrícola, principalmente aquelas originadas das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), também foram buscar na Pedagogia da Alternância uma alternativa para o desenvolvimento regional e estímulo à permanência do jovem no campo, principalmente com vistas ao atendimento dos movimentos sociais e da agricultura familiar (BRASIL, 2009). Essas instituições, atualmente *campi* dos Institutos Federais de Educação, constituem-se em instituições de ensino que possuem características específicas como o regime de internato, semi-internato e externato, além de componentes curriculares relacionados à produção agropecuária (RODRIGUES, 2000).

O ensino agrícola passou por inúmeras transformações, ao longo de sua história, predominando a implantação do sistema Escola-Fazenda que influencia, ainda nos dias atuais, a organização estrutural e didática da maioria dessas instituições. Esse sistema baseia-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, sustentando-se na relação ensino/produção que visa conciliar educação, trabalho e produção. Sua finalidade é proporcionar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, entendendo o trabalho como um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

O processo de discussão em busca da (re)significação do ensino agrícola promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no ano de 2009 despertou para a necessidade de compreender que esse ensino “deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio” (BRASIL, 2009, p. 35).

Esta perspectiva demanda a necessidade de refletir sobre a construção de propostas curriculares e pedagógicas orientadas para a formação integral da pessoa. Como estratégia a ser adotada pelas instituições, surge a proposta de organizar o currículo e o calendário escolar de forma que facilite o acompanha-

⁷ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Mec/Secadi, que possui como objetivo apoiar e implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior do país, utilizando a Pedagogia da Alternância como sistema de ensino.

mento de todas as etapas do processo de produção, utilizando, inclusive, a Pedagogia da Alternância para atender a demanda de públicos específicos.

Existe um movimento crescente no interior das instituições federais de ensino, principalmente dos Institutos Federais, que sinaliza para uma aproximação dos princípios da educação do campo e da expansão da adoção da Pedagogia da Alternância. Os regimentos e regulamentos das instituições federais já preveem a Alternância como possibilidade de metodologia na oferta de cursos, concretizando-se em algumas experiências em todo o país.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado foram encontradas vinte e seis experiências sendo desenvolvidas em dezesseis instituições pertencentes à Rede Federal de ensino com a adoção da Pedagogia da Alternância. Essas experiências se distribuem em todo o território nacional, fazendo-se presentes em quatorze estados brasileiros, sendo concretizadas pelo desenvolvimento de cursos técnicos destinados a egressos dos ensinos fundamental e médio (38%), cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) destinado a jovens e adultos no âmbito do PROEJA (50%) e cursos superiores de graduação e pós-graduação (12%).

As treze experiências relacionadas ao PROEJA encontram-se distribuídas entre nove instituições federais de ensino, dentre as quais, oito Institutos Federais e uma Escola vinculada à Universidade Federal. Nas experiências de PROEJA com Alternância, observou-se a preferência por cursos relacionados às atividades agropecuárias (77%), ofertados, em sua maioria, na forma integrada com o ensino médio (70%), reforçando a concepção de formação integral e humana estabelecida no Documento Base do PROEJA e também na Lei 11.892 de 2008.

Considerando os princípios do Programa estabelecidos no Documento Base (BRASIL, 2007) e os princípios da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007), percebe-se que essas modalidades convergem em muitos aspectos, dentre os quais: o desenvolvimento de uma formação profissional integral, a partir de um currículo integrado; a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação; a valorização da pesquisa como fundamento da formação, compreendendo-a como requisito para o conhecimento da realidade e de construção da autonomia do sujeito; o reconhecimento do trabalho como princípio educativo; e a vida do sujeito como ponto de partida do desenvolvimento da aprendizagem e espaço de formação.

A articulação entre Proeja e Alternância ainda se apresenta como um movimento incipiente, considerando que as primeiras experiências se deram a

menos de dez anos nos Institutos Federais Catarinense (IFC), do Pará (IFPA) e de Roraima (IFRR). Por outro lado, a atividade revela-se intensa, visto que somente no período de 2013 a 2015, doze projetos foram iniciados, tendo previsão de oferta de mais um projeto para o ano de 2016 pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

O panorama traçado permite afirmar que se inicia um processo de adoção da metodologia de Alternância nos cursos desenvolvidos pela Rede Federal, principalmente naqueles que se referem ao PROEJA, demandando a necessidade de aprofundamento e compreensão das questões que envolvem o tema, assim como subsídio para consolidação metodológica de formação profissional em Alternância.

O Proeja no IFBaiano Campus Santa Inês e o diálogo com a Pedagogia da Alternância

O Campus Santa Inês iniciou as suas atividades com o PROEJA no ano de 2007, ainda como Escola Agrotécnica Federal. Até então, o campus não possuía experiência com a modalidade de EJA. De maneira geral, a atuação das instituições federais restringia-se ao ensino médio integrado aos cursos técnicos, os quais possuíam como grupos destinatários adolescentes egressos do ensino fundamental.

Entre os anos de 2007 a 2010, a instituição ofertou o Programa, mediante o desenvolvimento de cursos técnicos na forma convencional. Apesar de diversificar as habilitações profissionais e a organização pedagógica dos cursos, aparentemente não houve demanda suficiente para o preenchimento de todas as vagas oferecidas.

A região na qual se insere a Instituição possui altas taxas de analfabetismo e baixas taxas de escolarização. Segundo os dados do IBGE (2010), o município de Santa Inês apresentou altos índices de analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos (27,21%), estando acima da média nacional para a mesma época. A série histórica desse indicador aponta para uma expressiva melhoria, sendo que, no período de 1991 a 2000, o índice de analfabetismo caiu de 52,17% para 30,78% (IBGE, 2000).

Nesse sentido, o depoimento dos gestores não credita à ausência de demanda para o público de EJA como causa para a baixa procura pelos cursos, sinalizando para o não envolvimento e a resistência dos docentes ao trabalho

com o Proeja, atribuídas à sua obrigatoriedade de oferta e à ausência de orientações de ordem prática e operacional por parte do governo federal.

Na perspectiva desses sujeitos, outro fator que dificulta o desenvolvimento do Proeja na Instituição é a dinâmica utilizada no mecanismo de seleção. O processo seletivo dos estudantes se constituía de provas escritas e redação, niveladas qualitativa e quantitativamente com os outros cursos destinados a adolescentes egressos do ensino fundamental, cujo grau de dificuldade acabava por melindrar os jovens e adultos afastando-os do acesso à instituição. Além disso, esse processo não considerava as particularidades dos jovens agricultores da região, diminuindo a garantia da relação entre o curso ofertado e os interesses dos estudantes.

Quanto à resistência institucional ao Programa, os gestores afirmaram que assumir esse compromisso logo no ano subsequente à sua criação, apesar das orientações pedagógicas e operacionais estabelecidas no Documento Base do Programa a partir de 2007, foi um desafio para o campus, gerando insegurança por parte dos gestores, professores e equipe pedagógica.

Além da baixa procura as primeiras experiências com o Proeja obtiveram altas taxas de evasão e baixas taxas de conclusão que causaram preocupação à equipe gestora do campus. Apesar de não haver dados oficiais sobre as causas que levaram à evasão, os relatos dos gestores deixam evidente a relação existente entre as perdas de alunos e o perfil que os mesmos apresentavam.

Em 2012, o Campus Santa Inês implementou sua terceira e atual experiência com o Proeja, o Curso Técnico em Agropecuária desenvolvido pela Pedagogia da Alternância, proposta que surgiu através de uma atividade de extensão desenvolvida desde o ano de 2008 em parceria com a Rede de Desenvolvimento Social (REDES) em dezesseis comunidades rurais. A parceria desdobrou-se em um projeto de assistência técnica e extensão rural denominado “Mãe Terra: cultivando saberes”, que iniciara a organização das comunidades no desenvolvimento de técnicas que visavam à produção agroecológica.

Este projeto fora construído junto com as comunidades rurais no intuito de promover assistência técnica e extensão rural com o viés agroecológico. Primeiramente, buscou-se conhecer a realidade e os anseios das comunidades para depois sintetizá-los em uma proposta. O depoimento dos gestores e professores envolvidos com a atividade mostram que o desenvolvimento desse projeto foi fundamental para a percepção da necessidade de criação do curso PROEJA com Alternância, pois possibilitou maior reflexão sobre as possibili-

dades de continuidade das ações visando a melhoria de vida nas comunidades envolvidas.

Dessa forma, o curso surge com a proposta de oferecer uma formação profissional que pudesse auxiliar os sujeitos do campo no desenvolvimento da agricultura familiar de forma sustentável, além de contribuir para a elevação da escolaridade. Nessa perspectiva, a iniciativa busca contribuir com o processo de Educação do Campo, que luta por uma educação enquanto direito dos que nele residem, adotando os princípios da Pedagogia da Alternância na compreensão que a mesma seja capaz de conectar mais apropriadamente o tempo de formação na escola (Tempo Escola) e o tempo de formação na comunidade rural (Tempo Comunidade), visando facilitar a contextualização da proposta e evitar a ruptura dos jovens e adultos do campo com seu cotidiano, possibilitando afirmarem-se como sujeitos do processo de construção do conhecimento, assim como sua emancipação/desenvolvimento (SOUZA; NEVES, 2013).

Diante das especificidades do público a ser atendido pelo curso, jovens e adultos agricultores ou que possuíam alguma relação com a atividade agrícola, optou-se pela definição de uma forma de acesso que buscasse detectar nos candidatos a sua relação com as atividades agrícolas e ainda a vontade de realizar o curso. Diferentemente das experiências anteriores com o Proeja, o processo seletivo se baseou na realização de entrevistas, de caráter classificatório, cujos critérios de avaliação tinham como eixo norteador o interesse e aptidão do candidato pelo curso, o perfil socioeconômico dos candidatos, a perspectiva dos candidatos de atuação profissional na área do curso e as expectativas dos mesmos em relação à escolarização e profissionalização.

Tanto os gestores quanto os estudantes afirmaram que, para que o curso possa ter continuidade e qualidade, é de fundamental importância a inserção em edital das características requeridas ao acesso ao curso, pois dessa forma as turmas passariam a ser constituídas por estudantes possuidores de características e interesses comuns, o que traria ao curso maior identidade com a área agrícola e, conseqüentemente, maior eficácia no que se refere à permanência.

Além do mecanismo e procedimentos de seleção adotados, outro fator que contribuiu com a formação da identidade da turma foi a maneira como o curso foi divulgado. Os depoimentos dos estudantes sinalizam que a instituição realizou um intenso processo de sensibilização nas comunidades, buscando conscientizar os jovens da importância de sua participação.

Segundo dados da Secretaria Escolar do campus, complementados pelos relatos dos gestores, das trinta vagas ofertadas, todas foram preenchidas, havendo ainda lista de suplência de candidatos.

Ao pesquisar o processo de evasão no PROEJA de outro campus do IFBaiano, Bonfim (2012, p. 63), chama atenção para a relevância de ter uma equipe específica para a divulgação de cursos destinados ao Programa. A autora destaca que esse processo precisa se dar em escolas que oferecem EJA para as últimas séries do ensino fundamental, bem como em sindicatos e associações de bairros e comunidades “a fim de contemplar aqueles que se encontram fora da instituição escolar, aproveitando o momento para mapear as demandas sugeridas pelos indivíduos que não concluíram a educação básica”.

Dos trinta alunos ingressantes, vinte e quatro permanecem estudando, encontrando-se em fase de conclusão e realização de Estágio Curricular, o que corresponde a um índice de permanência de 80%, o maior obtido em todas as experiências com o Proeja desenvolvidos pelo campus.

Os professores e gestores participantes da pesquisa são unânimes em afirmar que o perfil dos alunos do Proeja com Alternância é o que mais corresponde ao objetivo do curso e do próprio campus, que seria desenvolver a formação técnica para atuação profissional na área de formação. Os dados dos alunos revelaram que todos são oriundos da zona rural, sendo a maioria composta por pequenos agricultores familiares.

A presença de estudantes ligados ao meio rural, segundo os professores, facilitou o processo de formação. Nas entrevistas, eles relatam que por serem do campo, os estudantes possuem o desejo de aprender conhecimentos que possam ser aproveitados ou repassados em suas comunidades visando a melhoria da qualidade de vida, de produção, de relações sociais, de cultura, etc.

Durante a escuta dos depoimentos dos estudantes no grupo de discussão, foi possível perceber que o fator que mais motiva a permanência no curso é o fato de o mesmo funcionar em Alternância. Na visão desses jovens, a Alternância contribui fundamentalmente com a conciliação entre o trabalho e o estudo, favorece o convívio familiar e, ainda, proporciona a vivência dos conhecimentos desenvolvidos e apreendidos nos tempos de formação na própria realidade do estudante.

O currículo do Proeja com Alternância tem como pressuposto o ensino integrado, ensino médio e Educação Profissional, sob o qual se propõe a organização de itinerários formativos que possibilitem o domínio de conhecimentos técnicos e científicos combinado com uma sólida formação humana, valori-

zando os saberes que os jovens agricultores tecem em sua trajetória individual e coletiva, na família, na comunidade, e na expressão de seus valores e cultura (SOUZA; NEVES, 2013).

Desta forma, percebe-se que o curso possui como finalidade a formação e preparação de cidadãos para atuação não apenas no mundo do trabalho, mas também na vida em sociedade, envolvendo todos os aspectos e dimensões da vida do sujeito (social, cultural, econômica, etc.). Tal formação se ancora na valorização das realidades e dos interesses dos estudantes e em uma relação coerente entre a prática e a teoria, norteadas pelo diálogo, pela aprendizagem investigativa, dinâmica e permanente.

A estrutura curricular do curso apresenta-se na modalidade semipresencial, não seriada, materializa pela organização alternada dos tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Esse ciclo de Alternância tem duração de cinco dias, estando interligado e integrado por meio de instrumentos pedagógicos específicos: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Tutoria individual, Visitas Técnicas, Serões, Visitas às famílias e às comunidades e Cursos de formação complementar (IFBAIANO, 2012, p. 20-22).

O curso se estrutura em quatro módulos, estruturados sob os seguintes Eixos Temáticos: Identidades, cultura e cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Organização social e políticas públicas e Trabalho e Economia solidária. Esses, por sua vez, são organizados em Temas Geradores definidos ao longo do módulo a partir das demandas dos estudantes em conjunto com os professores.

Segundo Freire (2014), o Tema Gerador pressupõe uma investigação da realidade da qual se manifesta uma rede de relações que orientam a discussão e a interpretação da realidade. O processo de investigação do Tema Gerador, se realizado por meio de uma metodologia conscientizadora, permite a inserção do homem em uma forma crítica de pensar e ver o mundo.

O autor defende que os Temas Geradores emergem da experiência, mas não apenas dela. Emergem também de uma reflexão crítica sobre as relações entre os homens e o mundo. Portanto, “investigar o tema gerador é investigar, repitam, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2014, p. 136).

No Tempo Escola as atividades dos estudantes se desenvolvem nos três turnos e envolvem aulas teóricas e práticas, palestras, visitas técnicas, serões de estudo, atividades culturais, entre outras. Durante o Tempo Escola os estudantes ficam alojados na Instituição, sendo ainda subsidiada a sua alimentação

com quatro refeições diárias. A cada início do Tempo Escola são realizados momentos de contextualização, quando os estudantes socializam as atividades e as questões observadas ou desenvolvidas durante o Tempo Comunidade.

O Tempo Comunidade é o ponto central de um currículo em Alternância, pois é a partir dele que toda a ação educativa e formativa é planejada e desenvolvida. Engloba um conjunto de atividades realizadas pelos estudantes nas comunidades rurais, dentre elas: pesquisas, diagnósticos, projetos, experimentos, visitas etc. Essas atividades são orientadas e acompanhadas pelos professores que devem manter contato direto com as comunidades visando garantir a efetivação da formação.

Com base nos relatos dos sujeitos, pode-se afirmar que a realização efetiva do Tempo Comunidade representa um dos grandes desafios do curso na Instituição, pois requer planejamento integrado das ações de desenvolvimento das disciplinas tanto da formação geral quanto da formação profissional e o envolvimento direto e ativo dos docentes, o que ainda necessita ser melhor trabalhado. Outro fator que limita o acompanhamento desse tempo de formação pelos docentes é o grande número de comunidades rurais envolvidas no curso.

Uma alternativa encontrada para a formação durante o Tempo Comunidade foi o Dia de Campo, que se refere a uma atividade de extensão agrícola que foi incorporado ao currículo do curso como atividade específica desse tempo de formação.

Segundo depoimentos dos sujeitos da pesquisa, o Dia de Campo foi criado no decorrer do curso, durante o desenvolvimento da disciplina de Extensão Rural. Em uma das aulas da disciplina houve um debate sobre as dificuldades do Tempo Comunidade, levantando possibilidades que pudessem melhorar a atuação dos estudantes junto às comunidades rurais. Dessa discussão surgiu a proposta de realizar Dias de Campo nas comunidades, que foi levada à ordenação e incorporada ao curso.

Consiste em um momento mensal, normalmente em dias de sábado, organizado pelos estudantes em conjunto com o coordenador do curso e, às vezes, com algum professor, onde eles pesquisam, previamente, as demandas das comunidades, suas necessidades, e, a partir dos resultados desse diagnóstico, planejam as atividades que mais se aproximem do atendimento às mesmas. Nesse dia, os agricultores daquela comunidade são convidados a participar de oficinas e minicursos realizados pelos estudantes.

O Campus Santa Inês fornece toda a parte operacional e de logística como transporte, equipamentos e recursos necessários, alimentação. As comu-

nidades contribuem com serviços voluntários, preparo do almoço, divulgação e, principalmente, com a participação ativa de famílias e crianças.

Foi possível perceber que o Dia de Campo favorece a socialização dos saberes que as pessoas da comunidade possuem em relação ao seu cotidiano e permite que os estudantes do Proeja possam colocar em prática seus saberes próprios e os desenvolvidos durante o Tempo Escola. Entretanto, verificou-se que essa atividade, assim como outras referentes ao Tempo Comunidade estão mais relacionadas às disciplinas da formação profissional. A Instituição ainda não conseguiu encontrar uma forma efetiva de envolvimento das disciplinas da formação geral nesse tempo de formação.

Considerações finais

Compreendendo a importância do Proeja no conjunto de ações e políticas destinadas à EJA no Brasil, o artigo busca retomar alguns dos achados da pesquisa de mestrado que buscou compreender como se dá o diálogo entre o Curso Técnico em Agropecuária desenvolvido pelo IFBaiano – Campus Santa Inês no âmbito do Proeja articulado com a Pedagogia da Alternância, principalmente refletindo sobre os novos caminhos que vem sendo trilhados pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica para sua implementação, bem como o crescente diálogo com a perspectiva da Alternância.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou a compreensão de que a concepção pedagógica da Alternância pode representar uma alternativa ao desenvolvimento do Proeja no campo na medida em que sua dinâmica possibilita ao estudante que trabalha melhores condições de conciliar os estudos com a atividade profissional, contribuindo também com a inclusão dos jovens e adultos do campo neste contexto educativo, a partir de uma formação profissional humana, integrada, e não apenas do alinhamento com as demandas do mercado de trabalho.

Este capítulo se encerra salientando que o sistema da Alternância é uma experiência nova no contexto da Instituição sendo o Campus Santa Inês pioneiro nessa direção e o curso analisado, um projeto experimental. Nesse sentido, registra-se que o planejamento pedagógico, a vivência do Tempo Comunidade por docentes e estudantes, a escolha coletiva dos conteúdos referentes aos temas gerados e a utilização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, não aconteceram como estava previsto no Projeto Pedagógico do Curso analisado.

A investigação também não deu conta de compreender algumas dimensões da experiência analisada e também dos sujeitos participantes da pesquisa, como, por exemplo, as razões das resistências instituídas no contexto escolar e as perspectivas dos estudantes em relação à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de vida e de futuro.

Entretanto, pelo entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa e pela observação do cotidiano da formação, pode-se compreender a experiência como exitosa, considerando os bons indicadores de permanência, os resultados de aprovações de estudantes em vestibulares e o engajamento dos estudantes e professores no desenvolvimento do curso.

Referências

ARROYO, M. G. A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs**. Relatório MEC/SECA-DI. Brasília, 2013.

BONFIM, S. V. M. da S. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA IF BAIANO** – Campus Guanambi. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 01 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Final**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. MEC, Brasília, DF, 2014.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. de C. D. PROEJA E PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: XXVI ANPAE - Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife, **Anais...**, Recife, Anpae, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, UNEFAB, 1999, p.39-48.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEF-FAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

IBGE. **Censo Populacional de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IFBAIANO. **Campus Santa Inês. Projeto Pedagógico de Curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na Metodologia da Alternância**. Santa Inês, 2012.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 453-459.

OLIVEIRA, M. M. de. Jovens e Educação no Campo: por uma política de reconhecimento dos movimentos sociais e campesinos. **Boletim Observatório Jovem**, Niterói, v. 03, p.1-10, 2014.

_____. Juventude rural de Pedagogia da Alternância. **Revista Sodebras**, v. 10, n. 113, p.168-173, maio 2015.

RODRIGUES, A. C. **A educação profissional agrícola de nível médio: o sistema escola-fazenda na gestão da coordenação nacional do ensino agropecuário – Coagri: 1973 – 1986**. 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, C. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA, 2008, Lisboa, **Anais...**, Lisboa, p. 1-12, 2008.

SOUZA, A. L. V.; NEVES, P. M. **Relato da Experiência do IF Baiano Campus Santa Inês**, Santa Inês, 2013.

VITTORETTI, J. M. B. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

SILVA, T. Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

III

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO COSTA VERDE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*¹

Elionaldo Fernandes Julião²

As universidades públicas brasileiras no papel que lhes cabe para o ensino, a pesquisa e a extensão, no período de 2002 até 2015, nos governos do Presidente Lula da Silva e Dilma Rousseff, vinham sendo convocadas a colaborar no âmbito de suas competências na formulação de políticas públicas para a educação brasileira. No âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)³, por meio de um processo de diálogo com muitas instituições parceiras, vinha construindo a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A interlocução do Ministério da Educação (MEC) com as universidades, para a EJA, vinha representando uma inovação no modo de fazer política pública, principalmente reconhecendo a importância da universidade na produção de conhecimento para subsidiar as escolhas de gestores e as práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, assim como na formação inicial e continuada de profissionais da educação básica.

A história contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na política nacional de educação tem como importantes marcos legais e principal ponto de partida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB) e as suas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolu-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.61-94

¹ Este artigo consiste no relatório da pesquisa “Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política”, financiada pela FAPERJ, através do Auxílio à Pesquisa na modalidade Auxílio Instalação (Processo E-26/112.444/2012). A pesquisa contou com a participação dos Pesquisadores: Andreia Cidade Marinho, Cátia Abú, Marcelo André de Souza e Maria Margarida Ferreira.

² Doutor em Ciências Sociais. Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense. Vice-coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense.

³ Originariamente a SECADI surge em 2004 apenas como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, passando a incluir a ideia de inclusão no primeiro governo Dilma.

ção CNE/CEB nº 01/2000) e Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 03/2010), aprovadas, respectivamente em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Já como marcos políticos, que se evidencia o espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos, podemos destacar a criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos; dos Planos Nacionais de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001) e 2014 (Lei 13.005/2014) com metas dedicadas à EJA; e da instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

A proposta de constituição de uma Agenda Territorial, segundo Resolução nº. 65 de 13 de dezembro de 2007, objetivava formular uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil em favor da garantia do direito à educação da população jovem e adulta; tornar-se um instrumento para consolidar estratégias de articulação territorial das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, estruturadas nas dimensões técnica, de planejamento e de controle social; integrar ações do Programa Brasil Alfabetizado e da EJA na definição de uma política pública, a partir do diálogo com os mais diversos parceiros; estabelecer-se, com a indução do MEC, como mecanismo de apoio à estruturação e à institucionalização nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, do desenvolvimento integrado de alfabetização e de EJA nos territórios, garantindo a continuidade das aprendizagens dos jovens e adultos, que não se reduzem a processos iniciais de alfabetização.

Como encaminhamento desta proposta política, em junho de 2008, a então SECAD e o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) celebraram pacto de compromisso para o desenvolvimento de ações visando à implementação das Agendas estaduais, que incluíram ainda seminários com representantes de Fóruns de EJA de todo o país, em nome da sociedade civil e coordenadores de EJA de estados e de capitais, depois se estendendo, via União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), aos demais coordenadores. Todas as ações tinham como objetivo estabelecer estratégias político educacionais de implantação e/ou fortalecimento da EJA, a partir de um diag-

nóstico estadual, dos desafios já evidenciados pelas políticas em curso e de recomendações oriundas de diversos espaços formais de discussão.

O MEC vinha desenvolvendo estratégias para implementar a política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, principalmente a partir de alguns eixos norteadores, destacando-se: educação continuada, buscando ultrapassar os limites da escolarização formal e valorizar a educação por toda a vida; alfabetização como prioridade política, com foco na cidadania; respeito às diversidades étnica, racial, cultural, de gênero, ambiental, regional e social; abordagem sistêmica; natureza interdisciplinar e transversal: educação e direitos humanos, saúde, cultura, trabalho, meio ambiente; alfabetização articulada com a educação de jovens e adultos. Para atuar nesses eixos, os instrumentos utilizados foram o financiamento; a formação de educadores; investimento na formulação de materiais didáticos; o destaque à importância da leitura literária; e o fortalecimento de redes sociais.

Como estratégias, vinha se valendo da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como organismo assessor consultivo; do diálogo permanente com coordenadores estaduais de EJA e com os Fóruns de EJA; de editais de formação continuada para as Instituições de Ensino Superior; e do Plano de Ações Articuladas (PDE).

Diante dos eixos, das estratégias e dos instrumentos de que a SECAD/MEC vinha lançado mão para a consolidação da Agenda Territorial, cabe destacar o fortalecimento do diálogo entre os poderes públicos e destes com a sociedade civil, no sentido de ampliar e fortalecer a articulação, formulação, execução e acompanhamento das políticas para jovens, adultos e idosos, o que inclui o apoio a processos educativos que favorecessem a produção do conhecimento, a sistematização, a socialização das experiências a partir da realidade local e do respeito à diversidade.

Como membro ativo da Comissão Estadual da Agenda Territorial, as universidades foram convocadas a contribuir como parceira na pesquisa, oferecendo possibilidades constantes de diagnosticar, mapear, intervir e contribuir na formação dos sujeitos envolvidos. No âmbito da formulação da Agenda, e no conjunto de atividades que cabe à Comissão, a ação específica do diagnóstico foi endereçada à universidade.

O diagnóstico, como ação investigativa, dentro da proposta da Agenda, deveria concomitantemente formar gestores pesquisadores em cada território pesquisado, com vista, ao mesmo tempo em que se conheciam a realidade e os saberes sobre os quais se assentam as práticas políticas e pedagógicas, forma-

rem-se os sujeitos responsáveis pela atuação política na EJA, na crítica às concepções circulantes. Em síntese, deveria constituir a base sobre a qual seria possível consolidar ações articuladas e mais condizentes com as necessidades educativas e educacionais da população jovem e adulta do território.

Na proposta defendida para o estado do Rio de Janeiro, a universidade executaria a pesquisa na aproximação e abordagem da realidade e, em concomitância, ações técnicas e políticas de formação, assessoramento, disseminação de informações e reconhecimento mútuo das possíveis futuras ações parceiras que municípios e universidades públicas poderiam executar juntas.

Assentou-se na ideia de que o diagnóstico se traduzisse em um mapeamento inicial sobre o território, de um conjunto amplo de práticas de EJA educacionais e educativas, revelando singularidades, necessidades, oferecendo elementos mais adequados à proposição de políticas públicas integradas, favorecendo a circulação dos sujeitos no território, sem perdas ocasionadas pelo desconhecimento das ofertas, qualificando as equipes dos poderes locais quanto aos fazeres indispensáveis na área.

Diante da dificuldade de alcançar os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, com vista a subsidiar políticas públicas integradas, que fortalecessem as necessidades de atendimento à população envolvida — sujeitos de direito, a presente proposta de pesquisa teve como objetivo elaborar um diagnóstico educacional e educativo das ações públicas voltadas a jovens, adultos e idosos, existentes no subterritório Litoral Sul do estado do Rio de Janeiro (Região Costa Verde), que compreende as cidades de Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Parati e Rio Claro.

Em linhas gerais, em virtude das suas diversas limitações, a pesquisa procurou: (1) mapear as iniciativas educacionais das redes públicas estaduais e municipais voltadas à EJA, nos referidos municípios, identificando alternativas, modos de fazer, concepções, práticas, formas de atendimento, horários, materiais, nomeações etc.; (2) dar subsídios à construção de redes de atores políticos, aproximando instituições e pesquisadores, com vista a otimizar metodologias e procedimentos, no enfrentamento de questões candentes à realidade regional; e (3) ativar processos de formação de graduandos de todas as áreas, pelo exercício de articulação da pesquisa com parceiros locais, no desenvolvimento da investigação.

Levando em conta as prioridades definidas no plano de ação da Comissão Estadual para a Agenda Territorial do Rio de Janeiro, a metodologia da pesquisa, para atender os objetivos fixados, pautou-se na coleta quantitativa de da-

dos, em primeiro momento, associadamente a modos de abordagem qualitativa, que complementassem as informações inicialmente recolhidas.

Para o trabalho quantitativo, foi previsto a aplicação de um instrumento básico de coleta de informações (questionário) com questões abertas e fechadas visando compreender a organização de cada sistema municipal de ensino. Consistiu na aplicação de um questionário apenas aos gestores de EJA das secretarias municipais de educação.

Já com o objetivo de compreender a dinâmica de implementação da política, a abordagem qualitativa consistiu em entrevistas agendadas com os representantes das secretarias de educação responsáveis pela política de EJA nos municípios em momentos diversos no processo de realização da pesquisa.

Também foram analisados os marcos normativos da EJA nos respectivos municípios, principalmente os documentos aprovados pelas Secretarias e Conselhos Municipais de Educação dos municípios pesquisados.

Posteriormente, foram utilizadas as bases de dados do IBGE, do INEP, principalmente com relação a obtenção dos dados referentes aos censos demográfico e de educação de 2010 a 2015 e Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (2014).

Inicialmente, a proposta de pesquisa se resumia a produzir uma “fotografia” da política implementada na região nos anos de 2011 e 2012. Levando em conta os resultados preliminares dos dados pesquisados, resolvemos ampliar e fazer um estudo de caráter mais longitudinal que possibilitasse um diagnóstico mais aprofundado de um determinado período de desenvolvimento da política no território Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, principalmente utilizando dados até 2015.

Quando refletimos sobre a educação para jovens e adultos no Brasil, várias questões emergem nesta discussão, principalmente as que envolvem o campo das políticas sociais. É considerado como um tema ainda extremamente relevante e de pouco interesse de estudiosos das diversas áreas do conhecimento, está ainda muito restrito ao campo educação. Geralmente os estudos enfrentam o debate dialogando com questões das áreas de ciências humanas e sociais, principalmente sobre divisão de classes, divisão racial, desemprego, mercado de trabalho, pobreza, desigualdade social, exclusão social, direitos humanos, políticas para juventude, gênero, geração, educação popular, dentre outras.

Embora a política de educação para jovens e adultos não seja um tema absolutamente novo no país, ainda não podemos deixar de prescindir no deba-

te, implícita ou explicitamente, de recorrer aos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem as políticas para as classes populares, principalmente que nos façam refletir sobre as suas contradições.

Neste sentido, ampliando as nossas reflexões sobre o tema na sociedade contemporânea, visando efetivamente avançar na discussão, fundamentado em uma concepção crítica sobre o papel da política de educação implementada para os jovens e adultos das classes populares, temos como objetivo, neste relatório, analisar as suas perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas, principalmente dialogando sobre os conceitos garantias de direitos, políticas públicas, diversidade dos sujeitos, território e desenvolvimento.

Em linhas gerais, a partir da análise da experiência de educação implementada para os jovens e adultos da região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, propomos investir na discussão sobre as principais questões que envolvem hoje o tema no Brasil.

Para contribuir com as reflexões e com o debate, como aportes teóricos da pesquisa, dialogamos com pensamentos e estudos de autores de diversas áreas e correntes das ciências humanas e sociais, destacando-se Amartya Sen (2010) sobre desenvolvimento; Renato Ortiz (2015) sobre universalismo e diversidade; e Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) sobre políticas educacionais; e Richard Sennett (1999) sobre a corrosão do caráter na sociedade contemporânea.

Levando em consideração a proposta da Agenda Territorial, consideramos o conceito território como importante variável de análise. Mais que buscar as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço, importa entender que o território é, além das dimensões geográficas, política, cultura e econômica, um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 78-79).

Assim, compreendemos que

[...] o território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas especiais e relações de poder; diversidade e unidade (...). Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais (SAQUET, 2013, p. 24).

Indicadores sociais de educação no atual contexto nacional e fluminense

No Brasil, segundo dados divulgados pelo IBGE, em 2012, ainda há 8,6% da população de 15 anos ou mais analfabetas; 8,1% de jovens entre 18 e 24 anos frequentando o ensino fundamental, 34,2% o ensino médio e 51,3% o ensino superior.

Embora tenham melhorado, os índices ainda nos mantêm na incômoda marca de ser um dos países com a maior taxa de analfabetismo no mundo, estando à frente de países com menores índices de desenvolvimento humano que o nosso.

Analisando a taxa de analfabetismo do Brasil é possível evidenciar que: 8,8% é do sexo masculino; 8,4% é do feminino; 6,5% possui domicílio urbano e 21,2% domicílio rural. Distribuídas por região, a maior taxa do país está no nordeste com 16,9%, seguida, respectivamente, pela norte, com 10,2%; centro-oeste, com 6,3%; sul, com 4,9%; e sudeste, com 4,8%.

Segundo dados do IBGE (2012), o agregado nacional reduziu em 31% a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever, passando de 12,1% em 2001 para 8,6% em 2011.

De acordo com os dados mais recentes, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%), de cor preta ou parda (11,8%), com idade acima dos 60 anos (24,8%), que pertencem ao quinto mais pobre (15,1%), residente da região nordeste (16,9%) e das áreas rurais (21,2%).

A maior queda no índice de analfabetismo se deu entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, cuja taxa passou de 4,2% para 1,5% no período considerado. A redução desse índice também foi alta entre as pessoas de 25 a 59 anos de idade (de 11,5% para 7,0%).

Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento do perfil do grupo mais afetado pelo analfabetismo. Contudo, isso não significa que a maioria dos analfabetos possui essa faixa etária. Do total de analfabetos de 15 anos ou mais, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas.

De fato, este é o grupo mais presente entre aqueles que frequentam curso de alfabetização e educação de jovens e adultos, cuja maioria dos estudantes é mulher (57,9%), de cor ou raça preta ou parda (70,8%), residente da região nordeste (50,8%) e das áreas urbanas (68,3%).

Quanto à média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, a média nacional saltou de 7 anos, em 2001, para 9,6, em 2011. A média da região sudeste é a maior, alcançando 10,1 anos de média para jovens entre 18 e 24 anos. A menor é a da região norte com 8,7 anos, seguida pela região nordeste com 8,8 anos. A região sul possui 10,0% e a centro-oeste 9,9%.

A taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos de idade – Brasil, em 2011, na faixa etária de 6 a 14, alcançou a marca de 98,2%. Por outro lado, na faixa etária entre 15 a 17 anos, ainda é 83,7% (2011)⁴.

O dado, infelizmente, mostra-nos que embora estejamos quase universalizando o acesso ao ensino fundamental de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, ainda amargamos o resultado de um grande número de jovens que, por problemas de retenção e evasão, não se mantêm estudando.

Como consequência do atraso escolar, cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade, não cursavam este nível educacional. Ocorreu uma queda expressiva na proporção desses jovens que ainda cursavam o ensino fundamental no período de 2001 a 2011, passando de 21% para 8%. A frequência desses estudantes no ensino superior também evoluiu positivamente, aumentando de 27% para 51% no período. Esses resultados evidenciam os efeitos da expansão educacional, mas importantes disparidades podem ainda ser observadas.

A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade, por exemplo, que frequentavam o ensino médio diminuiu em função da elevação da frequência líquida. Em contrapartida, os jovens estudantes pretos ou pardos na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento substancial na frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos. O aumento da frequência observada para os jovens pretos ou pardos no ensino superior também não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes.

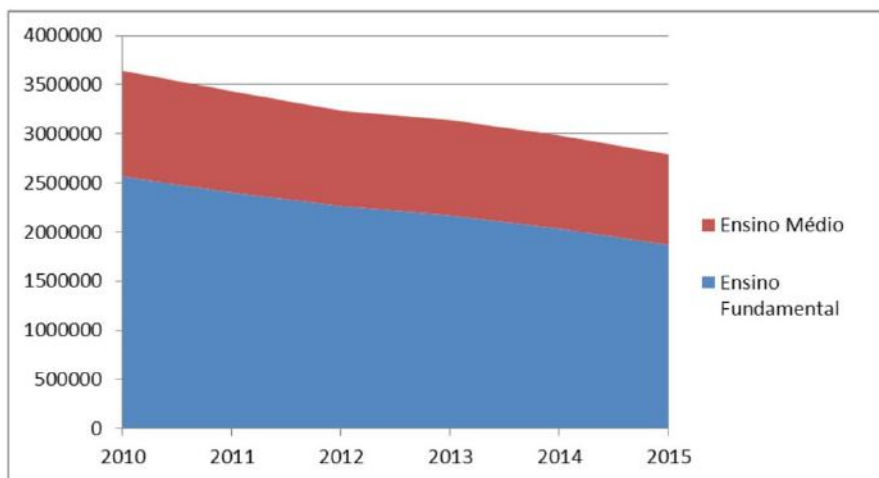
Na análise da média de anos de estudo por quintos do rendimento familiar *per capita*, mesmo na faixa etária de maior escolaridade (18 a 24 anos de idade), percebe-se que as desigualdades escolares ainda persistem e são significativas.

⁴ Saiu de 81,1% (2001).

A proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que possuíam 11 anos ou mais de estudo completo aumentou substancialmente, passando de 33,7% para 54,1% em dez anos.

Em 2011, 61% das mulheres de 18 a 24 anos de idade possuíam ensino médio completo ou mais, enquanto esse indicador era de 48% para os homens. Entretanto, importantes diferenças entre as mulheres devem ser ressaltadas. O hiato dessa proporção entre homens e mulheres (13 pontos percentuais) é menor do que aquele encontrado entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas (18 pontos percentuais). Isso significa que cerca de metade das mulheres pretas ou pardas possuíam o ensino médio completo em comparação com 71% das mulheres brancas para esse ano.

Gráfico 1: Censo escolar Educação de Jovens e Adultos – dados nacionais (2010 a 2015)



Fonte: INEP (2013, 2014, 2015)

O Censo Escolar 2015 indica que 2.792.758 estudantes estavam matriculados na educação de jovens e adultos nas redes públicas estaduais e municipais de ensino no Brasil. Deste total, 66,93% (1.869.426) estavam no ensino fundamental e 33,07% (923.332) no ensino médio.

Desde 2008, o país vem vivenciando um decréscimo no número de matrículas na EJA. Só em 2015, a redução foi 9,48% (sendo 8,18% do EF e 2,72% do EM) em comparação com os dados de 2014, quando foram registradas 3.085.304. Em 2014, a redução foi de 4,97% em comparação a 2013, que ti-

nha 3.141.566 matrículas e já computava uma redução de 2,95% (sendo 4,2% do EF e 0,04% do EM) em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 3.237.333.

Em 2012, o Brasil registrava uma redução de matrículas de 5,74% (sendo 5,67% do EF e 5,9% do EM) em comparação a 2011 que era 3.434.567 e já computava uma redução de 5,70% (sendo 6,39% do EF e 4,07% do EM) em relação a 2010 com 3.642.513.

Um dado fundamental que deve ser levado em consideração na discussão destes números é que a considerável diminuição no quantitativo de matrículas da EJA vem acompanhado da mudança do perfil dos sujeitos demandantes. Ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número dos que tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos não conseguiram permanecer nela.

Conforme Marinho (2015, p. 35), “ultimamente, o crescimento do número de jovens a partir dos 14 ou 15 anos na educação de jovens e adultos tem sido anunciada e discutida”. Acreditava-se que com a universalização do ensino fundamental para as crianças a partir dos 6 anos de idade diminuiria consideravelmente o público da EJA, principalmente restringindo a modalidade da educação básica para os mais velhos que não tiveram oportunidade de estudar anteriormente. Infelizmente, como evidenciado acima, não é o que efetivamente vem acontecendo. Ao contrário, cresce o número de jovens que estiveram na escola, mas que, por diversas questões, acabaram migrando a partir dos 15 anos para a EJA.

Como podemos evidenciar, a demanda atual por escolarização na EJA ainda é muito grande. Ao contrário do que se pode imaginar, a redução do número de matrículas não está relacionada com a diminuição do número de jovens e adultos que necessitam desta política.

A Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2009, aponta diversos fatores que podem justificar essa situação, destacando-se: a falta de infraestrutura dos espaços escolares para atender as demandas dos alunos jovens e adultos; de formação inicial dos professores que atuam nesta modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno) – para atender os alunos trabalhadores e as mães que não tem com quem deixar os seus filhos; de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho; do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA etc.

Nos últimos anos, o número de jovens com distorção idade série na educação básica tem alarmado os sistemas de ensino no país que tem entre as suas causas principais o alto índice de reprovação e abandono escolar, motivadas, tanto por fatores internos (que envolvem a dimensão ensino-aprendizagem e a gestão pedagógica), quanto por fatores externos (relacionados às questões econômicas, políticas e sociais) que influenciam todo o sistema educacional. Segundo os relatórios anuais do censo escolar brasileiro, a defasagem idade série é um fato presente em toda rede pública de ensino, causada, principalmente, pelo grande número de reprovação e evasão escolar. Em 2009, segundo dados do INEP, 20% dos alunos matriculados da educação básica estavam com distorção idade série. Em 2014 caiu para 14%, destes 27% estão nas séries finais do ensino fundamental e 28% no ensino médio.

Levando em conta que a distorção idade série compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵ dos estados, 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 ou criando Projetos específicos de aceleração de aprendizagem.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, que em 2007 apresentava uma taxa de distorção idade série de 39% para o Ensino Fundamental e 53,1% para o Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação criou, em 2009, o Projeto Autonomia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de promover a aceleração de aprendizagem e a correção da distorção idade série de alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e ensino médio da rede pública de ensino por meio da organização curricular em módulos, unidocência⁶ e de telessalas, concluindo o ensino fundamental em

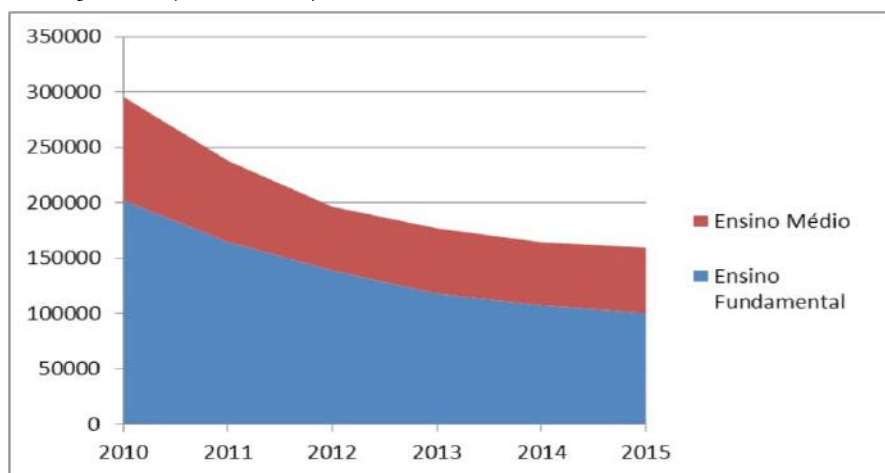
⁵ O Ministério da Educação criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que visa conferir as metas de qualidade de ensino. É feito uma média entre a aprovação e o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática. O índice de aprovação é obtido por meio do censo escolar e a verificação de conteúdo é aferida através das avaliações organizadas e coordenadas em nível do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC. O SAEB é composto pela Prova Brasil, aplicada aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e pelo SAEB, aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. O objetivo destas avaliações, segundo o governo federal, é identificar as regiões/municípios em que o ensino está deficiente e os aspectos desta deficiência para, então, criar políticas públicas que venha ajudar municípios e escolas a superar tais dificuldades e, assim, efetivar um ensino de qualidade em todo território nacional.

⁶ Existência de um único professor para lecionar todas as disciplinas da matriz curricular, com exceção de Educação Física, visto que o Conselho Regional de Educação Física (CREF) conseguiu em juízo impedir que as aulas desta disciplina sejam ministradas por profissionais sem formação acadêmica em Educação Física e sem registro no referido órgão.

apenas 12 meses.

Os resultados foram evidenciados nos anos subsequentes quando o estado do Rio de Janeiro saiu da vigésima sexta posição no ranking do IDEB dos estados brasileiros, em 2009, no ensino médio, para o quarto lugar, em 2013.

Gráfico 2: Censo escolar educação de jovens e adultos - dados do estado do Rio de Janeiro (2010 a 2015)



Fonte: INEP (2013, 2014, 2015)

O Censo Escolar 2015 indica que 159.727 estudantes estavam matriculados na educação de jovens e adultos nas redes públicas estadual e municipais de ensino no Rio de Janeiro. Deste total, 62,85% (100.400) estavam no ensino fundamental e 37,14% (59.327) no ensino médio.

O estado do Rio de Janeiro, assim como todo o Brasil, vem vivenciando um decréscimo no número de matrículas na EJA. Só em 2015, a redução foi 2,94% em comparação com os dados de 2014, quando foram registradas 164.581⁷. Em 2014, a redução foi de 7,07% (sendo 8,9% do EF e 3,37% do EM) em comparação a 2013, que tinha 177.117 matrículas e já computava uma redução de 9,86%⁸ em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 196.496.

⁷ A redução de matrículas no Ensino Fundamental no estado foi de 6,67%. O aumento de matrículas no Ensino Médio de 4,08% amorteceu a redução geral.

⁸ A redução de matrículas no Ensino Fundamental no estado foi de 15,05%. O aumento de matrículas no Ensino Médio de 2,7% amorteceu a redução geral.

O estado já registrava, em 2012, uma redução de 17,47% das suas matrículas (sendo 15,60% do EF e 21,66% do EM) em comparação com os dados de 2011, que era de 238.095 e também já computava uma redução de 19,51% (sendo 18,57% do EF e 21,56% do EM) em comparação com os dados de 2010, quando foram registrados 295.836.

Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), implantou em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio o Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA).

Segundo o Relatório da SEEDUC (2014), em 2013, com esta nova proposta, houve um crescimento de escolas ofertando a EJA, passando de 574, em 2012, para 634, em 2013.

O aumento do número efetivo de escolas ofertando EJA no estado, por outro lado, não correspondeu diretamente a um crescimento do número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Em 2011, a rede possuía 210.789⁹ e, em 2013, reduziu 33,95%, caindo para 139.234 alunos, destes 69.738 (50,1%) estavam na modalidade semipresencial¹⁰ (RIO DE JANEIRO, 2012; 2013; 2014).

Quanto à distribuição das matrículas da EJA no estado do Rio de Janeiro em 2014, segundo a Secretaria de Estado de Educação, há maior participação das fases 8 e 9 (juntas são 71% das matrículas da etapa, em 2012 era 65%). No Ensino Médio, as matrículas que estavam bem distribuídas entre as séries (variando entre 31% e 35% nas fases 1, 2 e 3) apresentaram uma leve concentração na fase 2 (40%) (RIO DE JANEIRO, 2014).

Através da análise dos marcos legais e operacionais da EJA nas últimas décadas, é possível evidenciar avanços e retrocessos na política implementada. Em um enorme descompasso entre os marcos, podemos afirmar que conquistamos importantes normativas que regulamentam a execução da política. Porém, por outro lado, não foi efetivado na prática. Em síntese, os avanços legais não corresponderam efetivamente em conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país.

⁹ Os dados não fazem distinção entre matrículas presencial e semipresencial. Neste ano a Secretaria ainda contabilizava o número de matrículas do Projeto Autonomia separado do regular, possuindo 15.209 alunos.

¹⁰ A SEEDUC reconhece as matrículas desta modalidade como EJA integral. Segundo ela, esta “categorização explica-se pelo fato de que a escola/professores está disponível em período integral aos alunos matriculados nesta modalidade” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 24).

Aspectos políticos, econômicos e sociais da região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro

Diversas são as questões que envolvem a definição da Região da Costa Verde no estado do Rio de Janeiro. Para efeitos de divulgação turística, por exemplo, a região compreende todo o território litorâneo que banha os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis, Itaguaí e Parati (no estado do Rio de Janeiro) e Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião e Ilhabela (no estado de São Paulo).

Visando a organização, o planejamento e a execução de funções públicas e serviços de interesse comum, através da Lei estadual nº 1.227/87, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991, o estado do Rio de Janeiro está dividido em oito Regiões de Governo: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde.

Desde então, foram feitas algumas alterações tanto na denominação quanto na composição dessas Regiões. Conforme a Lei complementar nº 105, de 04 de julho de 2002, art.12, por exemplo, “fica instituída a Região da Costa Verde, composta dos Municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Angra dos Reis e Parati, com vistas à organização, ao planejamento e à execução de funções públicas e serviços de interesse comum” (Rio de Janeiro, 2002).

Reconhecendo particularidades no bloco, segundo o seu Parágrafo único, “a Região da Costa Verde é dividida em duas Microrregiões, a saber: I – Microrregião da Baía de Sepetiba integrada pelos Municípios de Itaguaí e Mangaratiba, e II – Microrregião da Baía da Ilha Grande, integrada pelos Municípios de Angra dos Reis e Parati”. (Rio de Janeiro, 2002)

Enquanto a Microrregião da Baía de Sepetiba está mais ligada à Região Metropolitana, a Microrregião da Baía da Ilha Grande se favorece, em função das inúmeras praias e ilhas e da presença da Mata Atlântica ainda preservada, com o desenvolvimento do turismo que alavanca o setor terciário da economia.

Em 2009, através da Lei Complementar nº 130, de 21 de outubro de 2009, art. 12, a Região Costa Verde passa a ser composta apenas pelos municípios de Mangaratiba (Microrregião da Baía de Sepetiba), Angra dos Reis e Parati (Microrregião da Baía da Ilha Grande). O município de Itaguaí, conforme o art. 1º, passa a integrar a Região Metropolitana do estado.

Para efeito desta pesquisa, consideramos fazendo parte da Região Costa Verde os municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Angra dos Reis, Parati e Rio Claro, todos municípios do Rio de Janeiro cortados pela Rodovia Rio-Santos.

Figura 1: Mapa da Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro



É importante salientar que ao longo da sua história, principalmente com a implantação da indústria de construção naval e a abertura da Rodovia Rio-Santos, toda essa região vem sofrendo grandes modificações, não só ambientais como sociais e econômicas. Neste sentido, torna-se fundamental compreender cada município particularmente, principalmente visualizando a sua participação política, econômica e social na região.

Através dos dados disponíveis no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foi possível realizar um diagnóstico da população da Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, principalmente levando em conta os dados relativos à idade, sexo, cor, renda, religião, nacionalidade, naturalidade e educação.

Conforme dados da população total dos municípios, a Região Costa Verde possuía uma população de 370.016 habitantes distribuídos em um território de 3.212,684 km². Com uma densidade demográfica de 153,9, a população de Angra dos Reis corresponde 45,81% deste total, seguido por Itaguaí com 24,48%, Parati com 10,14%, Mangaratiba com 9,85% e Rio Claro com 4,7%.

Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 153.502.002,50, a renda *per capita* da região é R\$ 505,56. Angra dos Reis possui o maior PIB da região, R\$ 60.119.000,62, enquanto Rio Claro o menor com R\$ 11.408.000,51. Por outro lado, a maior renda *per capita* é de Mangaratiba com R\$ 709,95 e a menor é de Angra dos Reis com R\$ 354,66.

Quanto à população residente, 92,17% estão em situação urbana de domicílio. Os municípios com maior número de residências em situação rural são Parati, com 26%, seguido de Rio Claro, com 21% e Mangaratiba, com 12%. Já os municípios com os menores são Angra dos Reis com 4% e Itaguaí com 5%.

Com relação à distribuição da população por faixa etária, 30.986 (8,37%) estão na faixa de 0 a 5 anos; 58.593 (15,83%) entre 6 e 14 anos; 126.395 (34,15%) entre 15 e 29 anos; 150.590 (40,69%) entre 30 e 59 anos; e 34.731 (9,38%) acima de 60 anos.

Como podemos evidenciar, a maior parte da população na região está na faixa etária economicamente ativa (15 a 59 anos) – 74,84%.

Com exceção de Mangaratiba, que o número de mulheres é um pouco maior que o de homens, 50,72%, nos demais municípios da região, o número de homens é um pouco superior.

Com relação à cor ou raça, 47,22% da população da Região é branca; 42,86% é parda; 8,58% preta; 1,07% amarela; e 0,25% indígena.

Quando comparado os referidos dados nos municípios, o maior número de indivíduos da população branca está em Rio Claro com 58%, seguido por Angra dos Reis com 51%, Parati com 50%, Mangaratiba, 44% e Itaguaí, 39%. Já a população parda, Itaguaí possui o maior número, 50%, seguido por Mangaratiba com 47%, Parati com 41%, Angra dos Reis com 39% e Rio Claro com 31%.

A maior concentração de população preta está em Itaguaí e Rio Claro com 10% cada, seguida por Mangaratiba com 9%, Angra dos Reis com 8% e Parati com 7%.

Em ambos municípios se encontra uma pequena população indígena. O maior número está em Angra dos Reis com 501 indivíduos, seguido por Parati com 246 e Itaguaí com 149. Os menores números estão em Rio Claro com 3 indivíduos e Mangaratiba com 29.

Com relação ao rendimento nominal mensal da população da região acima de 10 anos, de um total de 164.651 pessoas, somente 5.238 (3,18%) declararam sem rendimentos; 43.881 (26,65%) declararam receber até um salário mínimo; 60.038 (36,46%) mais de 1 a 2 salários; 23.956 (14,54%) de 2 a 3 salá-

rios mínimos; 18.397 (11,17%) de 3 a 5 salários; 9.880 (6%) de 5 a 10 salários; 2.553 (1,55%) de 10 a 20 salários e 708 (0,43%) acima de 20 salários mínimos.

Com relação as pessoas em condições de atividades a partir de 15 anos de idade, 180.627 (51,42%) declararam economicamente ativas e 134.593 (38,32%) não economicamente ativas.

Quanto à distribuição da população da região por religião, 143.501 (38,78%) se declaram católicas, 132.662 (35,85%) evangélicos e 6.772 (1,83%) espíritas.

Com exceção de Itaguaí, que possui 55% de evangélicos¹¹, predomina a religião católica nos demais municípios. O município com o maior número de católicos é Parati com 58% seguido por Rio Claro e Mangaratiba com 55% cada e Angra dos Reis com 53%.

A presença da comunidade espírita na região é representada por 4% em Angra dos Reis e Rio Claro, e 2% nos demais municípios.

Quanto à população residente por nacionalidade na região, 368.666 (99,63%) são brasileiros natos, 225 indivíduos são brasileiros naturalizados e 1.124 são estrangeiros.

Dos brasileiros natos, 62,62% são naturais dos seus respectivos municípios e 17,59% são naturais de outras unidades da federação. Embora seja grande o número de imigrantes, ele não é o que se imaginava e geralmente é divulgado na região. Predomina o número de uma população natural dos seus municípios.

Quanto à escolarização da população, 30,44% frequentam a creche ou escola, em 2010, e 8,66% nunca frequentou creche ou escola. Parati e Rio Claro são os municípios com o maior número de pessoas que nunca frequentaram creche ou escola, 12% e 11%, respectivamente.

Levando em conta que o público da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é a partir de 15 anos de idade, a região ainda tem uma população de 15.908 de analfabetos e 14.255 pessoas que nunca frequentaram creche ou escola, nesta faixa etária.

¹¹ Seguido por Angra dos Reis com 45%, Mangaratiba e Rio Claro com 41% cada, e Parati com 40%.

Tabela 1: População residente nos municípios da Região da Costa Verde por frequência escolar

MUNICÍPIOS	População	Frequenta a creche ou escola	Nunca frequentou a creche ou escola	Acima de 15 anos Residente que nunca frequentou a creche ou escola
Angra	169.511	53.526	13.707	5.958
Itaguaí	109.091	32.931	9.477	3.985
Mangaratiba	36.456	10.637	2.660	1.375
Parati	37.533	10.723	4.364	1.815
Rio Claro	17.425	4.826	1.858	1.122
TOTAL	370.016	112.643	32.066	14.255

Fonte: IBGE, 2010.

A Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde

Através da aplicação de questionários em 2011/2012, foram solicitadas informações aos coordenadores de Educação de Jovens e Adultos dos cinco municípios pesquisados sobre os marcos normativos da EJA; sobre a quantidade de unidades escolares existentes no município; assim como número de professores e seus perfis; sobre financiamento e recursos para a EJA; espaço físico; gestão administrativa e pedagógica; organização pedagógica e curricular; projeto político pedagógico; material didático; e sobre o perfil das turmas e número de alunos (matriculados, concluintes, evadidos etc.).

Os dados apresentados referem-se às respostas dos municípios pesquisados tanto ao questionário como as entrevistas realizadas ao longo do processo.

A experiência de EJA na Região é bastante diversa. Com exceção de Angra dos Reis e Parati que iniciaram as suas experiências a partir de 1990, Itaguaí iniciou em 1997 e Mangaratiba em 2010. Infelizmente, Rio Claro não respondeu à questão.

A experiência de Angra dos Reis se inicia em 1990 como “Regular Noturno”, somente a partir de 2007 é que passou a seguir a proposta como modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Praticamente a proposta diurna era aplicada à noite. O diferencial do Projeto Noturno, segundo a coordenação de EJA, era a comissão de docentes, gestores e alunos, que promovia movimento democrático de escuta e escrita, visando uma prática diferenciada para esse público.

Por algum tempo, paralelamente ao Regular Noturno, o município desenvolveu a alfabetização de adultos através do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e de outras parcerias.

Já Mangaratiba, antes de 2010, funcionava como Ensino Fundamental Noturno Acelerado.

Parati e Itaguaí possuem experiências com alfabetização e elevação de escolaridade no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Rio Claro somente com o primeiro segmento do ensino fundamental. Já Mangaratiba, além destas experiências, seguindo a proposta do antigo Centro de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado de Educação, também possui turmas de Ensino Médio semipresencial.

Angra dos Reis, além da alfabetização e turmas de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, já teve experiência com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e com um curso de informática e qualificação profissional oferecidos pela Secretaria de Educação através da Gerência de Ciência e Tecnologia chamado TECLAR, além de projetos como a EJA Guarani e Educação para os jovens e adultos ribeirinhas.

Dois dos municípios da região Costa Verde pesquisados foram condecorados com a medalha Paulo Freire¹²: Mangaratiba (em 2010) com o seu “Projeto Relendo o mundo pelas lentes da educação” (Escola Municipal do Batatal (Zona Rural)) e Angra dos Reis (em 2011), com o seu projeto de Educação de Jovens e Adultos para a tribo indígena Guarani.

A proposta pedagógica de alfabetização promovida por Parati, Itaguaí e Mangaratiba são de 1 ano e a de Angra dos Reis é de 2 anos.

Já a proposta pedagógica para as séries iniciais do ensino fundamental, com exceção de Rio Claro, que é de 2 anos e meio, são promovidas por todos em 2 anos. Para as séries finais, todas são de 2 anos.

O município de Angra dos Reis possui duas unidades escolares que atuam com a EJA no período anual, com duração de 8 anos para o ensino fundamental.

Mangaratiba possui uma experiência com a EJA semipresencial tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, cujo tempo para a sua integralização depende de cada aluno, visto que os estudos são através de módulos/disciplinas.

¹² Prêmio concedido pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão desde 2005 para reconhecidas experiências educacionais de educação de jovens e adultos no Brasil.

Com relação ao financiamento da EJA, com exceção de Rio Claro, que não respondeu esta questão, todos possuem financiamento para as ações de EJA através de recursos dos governos federal, estadual e municipal.

Quanto a sua organização pedagógica, o horário de funcionamento da EJA, com exceção de Rio Claro, que possui uma classe de Educação Especial no horário da tarde, todas as experiências na região estão concentradas no horário noturno de 18 às 22 horas.

Com exceção de Itaguaí, que não respondeu à pergunta, todos os municípios possuem Projeto Político Pedagógico (PPP).

Rio Claro informou que o seu projeto foi construído pela direção da escola, pedagogos e comunidade escolar. Parati informou que foi construído pelos docentes e equipe pedagógica que atua na unidade escolar. O de Mangaratiba foi construído por toda a comunidade escolar e Angra dos Reis informou que “a formulação do projeto político pedagógico é um processo que envolve a comunidade escolar e deve ser organizado ou coordenado pela equipe gestora de cada unidade”. Segundo a sua coordenação, “não existe um movimento por parte da coordenação para a elaboração do PPP específico para EJA e sim, uma articulação da unidade escolar, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação especial e EJA)”.

Sobre a equipe de gestão para EJA, Mangaratiba informou que somente em algumas unidades escolares possuem além do diretor, 1 coordenador pedagógico e 1 orientador educacional.

Rio Claro informou que não possui, mas que será realizada, posteriormente, pela Divisão de EJA¹³.

Já Itaguaí informou que a equipe de gestão da escola é a mesma para os três turnos. Em Parati, na unidade escolar que atua com EJA, existe uma equipe específica formada por 1 diretor, 1 coordenador dos anos iniciais e 1 coordenador dos anos finais do ensino fundamental.

Já em Angra dos Reis, o regime do município assegura para as escolas com 3 turnos o direito a ter 1 auxiliar de direção específico para o turno; as secretarias de escolas contam com, pelo menos, 1 funcionário no horário noturno; e os pedagogos são lotados nas unidades de ensino atuando nos três turnos.

Com exceção de Angra dos Reis e Itaguaí (que não responderam à pergunta), os demais municípios informaram que as unidades escolares não possuem autonomia administrativa e financeira.

¹³ Deveria ser criada em 2013.

Sobre o material didático específico para EJA, Itaguaí informou que não possui e utiliza os livros didáticos propostos e encaminhados pelo MEC. Parati trabalha com apostilas produzidas pelos professores, adaptadas de acordo com o planejamento e a duração do curso. Mangaratiba utiliza somente os materiais que estão disponíveis no site do MEC, como a Coleção Cadernos da EJA, “Viver e Aprender”, além dos materiais produzidos pelos próprios professores. Rio Claro não respondeu à pergunta.

Segundo Angra dos Reis, na Secretaria de Educação existe um setor específico para atendimento as bibliotecas escolares, garantindo a aquisição de livros paradidáticos e assessoramento, quando necessário, na compra de livros realizada pela própria unidade escolar, mediante verba do recurso direto para a escola. Informou ainda que as Unidades Escolares tem autonomia para utilizar e elaborar material didático diversificado como, por exemplo, apostilas mais adequadas às suas necessidades.

Em 2007 e 2008, em parceria com a instituição GRHUBAS Projetos Culturais e Educativos, foi elaborado um livro didático específico para a I Etapa da EJA. A partir de 2010, a prefeitura recebeu os livros didáticos do Programa Nacional de Distribuição de Livro Didático para a EJA (PNDL/EJA). Em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, através da sua reserva técnica, a prefeitura tem adquirido livros didáticos para os alunos e acervos para as bibliotecas.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 9 de janeiro de 2015, na região Costa Verde existiam 19 escolas estaduais com turmas de educação de jovens e adultos, sendo: 7 em Angra dos Reis, 6 em Itaguaí, 3 em Rio Claro, 2 em Mangaratiba e 1 em Parati.

Em Angra dos Reis, estavam matriculados 1.673 alunos nas escolas estaduais, sendo 409 nos anos finais do ensino fundamental e 722 no ensino médio na modalidade semipresencial e 542 no ensino médio presencial. Em Itaguaí estavam matriculados 1.096 alunos, sendo: 158 nos anos finais do ensino fundamental e 220 no ensino médio na modalidade presencial; e 202 nos anos finais do ensino fundamental e 516 no ensino médio na modalidade semipresencial.

Em Mangaratiba, 219 alunos estavam matriculados no ensino médio na modalidade presencial e Parati 77 alunos no ensino médio na modalidade presencial. Já em Rio Claro eram 203 alunos, sendo 150 nos anos finais do ensino fundamental e 53 no ensino médio na modalidade presencial.

Itaguaí foi o único município da região que possuía uma escola estadual rural com 30 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 61 no ensino médio na modalidade presencial.

Quanto às escolas municipais, existiam 49 escolas na região com turmas de educação de jovens e adultos, sendo: 15 em Angra dos Reis, 13 em Itaguaí, 12 em Parati, 6 em Mangaratiba e 3 em Rio Claro.

Em Angra dos Reis, estavam matriculados 1.440 alunos, sendo 380 nos anos iniciais do ensino fundamental e 1.060 nos anos finais. Já em Itaguaí, 1.563 alunos, sendo 400 nos anos iniciais do ensino fundamental e 1.163 nos anos finais. O Município também possuía 185 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental na modalidade semipresencial.

Em Mangaratiba, estavam matriculados 654 alunos, sendo 91 nos anos iniciais do ensino fundamental e 563 nos anos finais. O Município possuía 235 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental na modalidade semipresencial.

Em Parati, estavam matriculados 495 alunos, sendo 56 nos anos iniciais do ensino fundamental e 439 nos anos finais. Já em Rio Claro estavam matriculados 45 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas escolas privadas da região, estavam matriculados 649 alunos nos municípios de Angra dos Reis, Itaguaí e Parati na EJA, sendo: 364 em Angra dos Reis (87 nos anos iniciais do ensino fundamental e 277 no ensino médio) e 21 no ensino médio semipresencial; 216 alunos no ensino médio presencial integrado a formação profissional em Itaguaí; e 69 alunos em Parati (19 nos anos iniciais do ensino fundamental e 50 no ensino médio).

Com relação ao quadro de professores, em 2011, a rede municipal de Angra dos Reis possuía 1.143 professores, todos do quadro efetivo. Mangaratiba, 943, sendo 670 efetivos (71,04) e 273 contratados (28,95%). Parati, 418 professores, sendo 300 efetivos (71,77%) e 118 contratados (28,22%). Rio Claro, 253, sendo 203 efetivos (80,23%) e 50 contratados (19,76%). Itaguaí não informou.

Atuando na educação de jovens e adultos, Angra dos Reis possuía 197 professores; Itaguaí 105; Mangaratiba 86; Parati 33 e Rio Claro 8 professores.

Quanto ao perfil dos 428 professores de EJA que atuavam na região, em 2011, 382 eram efetivos e 46 contratados. A maioria dos contratados na EJA estava em Itaguaí, 29 professores.

Com relação a sua formação, 156 eram professores com formação apenas de ensino médio; 356 com ensino superior; 65 com curso de especialização; 12 com mestrado e 3 com doutorado.

Angra dos Reis é o município que concentrava o maior número de professores com formação de ensino superior (167), com especialização (46), com mestrado (11) e doutorado (2).

Quanto à formação dos seus professores, somente os municípios de Angra dos Reis, Parati e Rio Claro informaram existir alguma exigência para o profissional iniciar o trabalho na EJA. No mínimo, formação de professores no ensino médio.

Com relação a uma proposta de formação continuada para os seus professores que atuam na EJA, com exceção de Rio Claro, os demais municípios possuem projetos. Rio Claro informou que previa para 2013, com a organização da Divisão de EJA, uma proposta de formação para os professores da EJA. Em Parati são realizadas reuniões periódicas com os professores para discutir os projetos e trocar experiências. Segundo a coordenação de EJA, “é um momento de análise, discussão e reflexão, possibilitando ao professor redirecionar o seu trabalho e auxiliar a sua prática pedagógica”.

Em Angra dos Reis estava previsto no seu calendário anual os eventos “Encontros de EJA” e o “Fórum de Alfabetização de Jovens, adultos e idosos”, além da realização de oficinas pedagógicas. Eram realizadas “coordenações periódicas com o grupo de professores e coordenadores da Secretaria”. Em parceria com o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), foi realizado, em 2011, o curso de extensão para os professores e organizaram palestras para os professores nos seus “Encontros”.

Itaguaí realizava “Oficinas Pedagógicas” para os professores. Segundo a sua coordenação, são organizados “Encontros Pedagógicos” bimestrais para coordenadores pedagógicos das unidades escolares e professores.

Em Mangaratiba, além de encontros pedagógicos, no período de 2011 e 2012 foram realizados, em parceria com o IEAR/UFF, o Colóquio de EJA. No primeiro semestre de 2012, também em parceria com o Instituto, foi realizado o primeiro curso de extensão para os professores de EJA.

Todos os municípios informaram não existir um “plano de cargos e salários” específicos para os professores que atuam na EJA, mas sim para todos os professores que atuam na Rede.

Angra dos Reis informou que, enquanto coordenação de EJA, “na medida do possível, procura manter a matrícula do professor de EJA, evitando complementação de carga horária nessa modalidade”.

Além das experiências de escolarização previstas na Lei de Diretrizes e Bases da educação, na região temos experiências diversas de cursos de qualificação e formação profissional não oferecidas com certa regularidade por instituições da sociedade civil, principalmente por Organizações Não Governamentais (ONG) e sindicatos.

Em Angra dos Reis e Itaguaí, além destas experiências, contam com a presença de campi do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e de unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Desde 2010, com a criação do Fórum Regional Sul Fluminense de Educação de Jovens e Adultos, vem se realizando reuniões periódicas com a participação de gestores das secretarias municipais, representantes dos conselhos municipais de educação, professores da rede municipal da região Costa Verde e professores do Instituto de Educação de Angra dos Reis.

Além dos encontros para discussão de temas de interesse sobre a educação de jovens e adultos, o Fórum Regional Sul Fluminense de Educação de Jovens e Adultos organizou o Seminário Regional de Educação de Jovens e Adultos em 2012.

Analisando a experiência apresentada por cada Secretaria Municipal de Educação foi possível evidenciar ausência na institucionalização das práticas políticas, administrativas e pedagógicas na implementação da EJA na Região. As próprias experiências consideradas exitosas nacionalmente, como as condecoradas com a Medalha Paulo Freire, por exemplo, não se sustentaram ao longo dos anos, permanecendo apenas como projetos.

Embora seja reconhecido a EJA nos marcos legais como modalidade da educação básica no sistema nacional de ensino, inclusive com previsão orçamentária de recursos via FUNDEB, nenhum município da Região apresentou concretamente os investimentos na área. Algumas secretarias chegaram a afirmar não apresentar de forma detalhada no seu “Planejamento Orçamentário” a distribuição dos recursos para a rede, apenas especificam as rubricas gerais como alimentação, transporte, material, pessoal etc. Segunda elas, o aluno da EJA é visto como qualquer aluno, sem qualquer distinção.

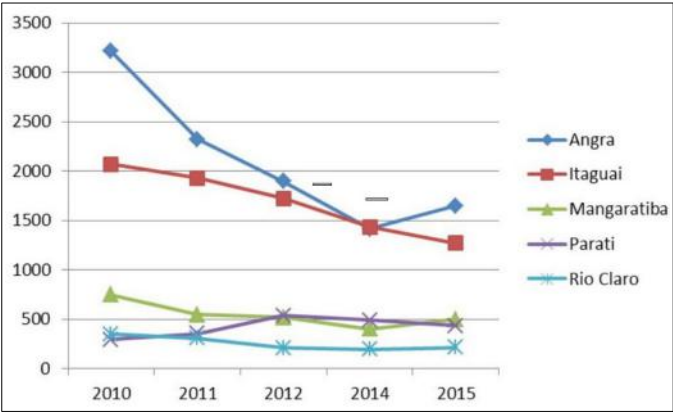
Por outro lado, a prática de não previsão orçamentária de recursos específicos para EJA pode também não deixar claro a sua ausência. Ou seja, em muitas escolas não são garantidos direitos básicos para os alunos da EJA como merenda, material didático, transporte etc.

Sobre a participação dos Conselhos Municipais de Educação na implementação da política de EJA na região, em um primeiro momento, fomos informados pela Coordenação Regional Sul-Fluminense da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), que cada conselho tem autonomia para desenvolver as suas atividades. Segundo a coordenadora, em 2012, a atenção dos Conselhos na região estava naquele momento para as ações referentes a educação infantil.

Por conta da realização da pesquisa e criação do Fórum Regional Sul Fluminense de Educação de Jovens e Adultos, os conselhos passaram a ter um maior interesse pelo tema, inclusive promovendo debates para os conselheiros municipais.

Em agosto de 2013, por conta das discussões implementadas junto aos Conselhos Municipais na região sobre EJA, a União dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (UNCME/RJ), incluíram na sua Programação do XII Encontro Estadual, uma mesa sobre Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 3: Censo escolar educação de jovens e adultos (Ensino Fundamental) – Região Costa Verde¹⁴



Fonte: INEP (2010 – 2015)

¹⁴ Os dados de 2013 não foram utilizados, pois eram muito baixos e apresentavam inconsistências.

Conforme gráfico 3, é possível evidenciar, assim como ocorre em todo o Brasil, um decréscimo frequente no número de matrículas na região nos últimos 5 anos. Registrou uma queda de 39,14%, saindo de 6.683, em 2010, para 4.067, em 2015.

Com relação ao Ensino Fundamental, Angra dos Reis saiu de 2.216 matrículas, em 2010, para 1.648, em 2015, representando uma queda de 25,63% em 5 anos. Em Itaguaí, a queda foi de 38,67%, saindo de 2.071, em 2010, para 1.270, em 2015. Em Mangaratiba, foi de 33,24%, saindo de 749 para 500, em 2015. Em Rio Claro, a queda nas matrículas foi de 39,20%, saindo de 352 para 214, em 2015.

Em Parati, ao contrário dos demais municípios, houve um crescimento de 47,45%, saltando de 295, em 2010, para 435, em 2015.

Quanto ao Ensino Médio, analisando 2014 e 2015, com exceção de Rio Claro e Mangaratiba, que houve uma redução de matrículas na EJA, caindo de 53 para 47 (Rio Claro) e de 216 para 200 (em Mangaratiba), em Angra dos Reis houve um aumento de 18,51% (537 em 2014 para 659 em 2015); em Itaguaí de 26,01% (219 para 296); e em Parati de 23,76% (77 para 101).

Em uma análise geral da organização dos sistemas municipais de ensino da região pesquisada, foi possível evidenciar a ausência de Projetos Políticos Institucionais (PPI) nas Secretarias Municipais de Educação. Por isso se justificam a ausência de dados consolidados sobre a demanda para a política implementada; de planejamento a médio e longo prazos; de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, gerando projetos de governo de caráter pontual, fragmentado e descontínuo.

Considerações Finais

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc.

Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propos-

tas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA. Cresce o número de estudos e de discussões que visam, mergulhados nesse contexto, responder às seguintes questões: quem são tais sujeitos? De onde vêm? Para onde vão? Qual a sua verdadeira identidade? Quais são os seus reais interesses e expectativas?

Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do público, levando em consideração inclusive as suas características no território.

Neste sentido, a proposta política que privilegiava a constituição de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos representou um importante marco nesta direção, visto que vislumbra possibilitar melhor compreensão dos dados hoje dispersos em estados, regiões, municípios, bairros e comunidades.

Analisando as experiências de políticas públicas implementadas para a educação de jovens e adultos na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, foi possível evidenciar que os seus problemas não diferem das demais experiências brasileiras que vão deste a compreensão do papel da educação para jovens e adultos até a sua proposta política pedagógica que não leva em consideração a realidade dos sujeitos no seu território.

Neste sentido, defendemos que além da necessidade de compreensão das características sócio, econômica, político e cultural do território é fundamental que se leve em consideração o perfil de cada sujeito que demanda a política. Não podemos simplesmente defender a garantia de direito à educação, mas que também, além de primar por uma qualidade social da educação, esteja fundamentada nos princípios constitucionais que visam “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2015, Art. 205 da CF).

A EJA não pode continuar sendo ações pontuais, meros projetos de governo, mas sim ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional.

Compreendendo que a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças, analisando os documentos finais do CONEB (2008) e do CONAE (2010; 2014) emergem reflexões importantes que nos ajudam a pensar sobre as atuais discussões na área de EJA. Os documentos nos chamam a atenção para o consenso na educação bra-

sileira acerca da necessidade da inclusão, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos, porém, para compreender, agir e garantir a diversidade, são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação e desenvolvimento sustentável; que a política de inclusão que contemple as diferenças vai além do aspecto social, trata-se de noção mais ampla e politizada de inclusão que tem como eixo o direito ao trato democrático e público da diversidade em contextos marcados pela desigualdade e exclusão social; e que as políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica.

Nesse sentido, é fundamental problematizar questões como a contextualização curricular e formação profissional a partir da diversidade regional. Ao pensar em políticas públicas que concorram para a inclusão, há que se garantir que tais políticas reconheçam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais; que se tenha clareza sobre a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade; que politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação dos direitos; e que se invista em uma política de educação para o desenvolvimento sustentável que respeite o sujeito e a natureza.

Alguns problemas evidenciados no território da Região Costa Verde não são diferentes dos que estão acontecendo em todo o Brasil, principalmente destacando a ausência de um currículo, proposta pedagógica, recursos e de formação inicial e continuada de docentes e equipe técnica responsável pela política de EJA adequados para a realidade local.

A compreensão errônea do que significa a EJA como modalidade de educação básica, por exemplo, tem significado uma proposta político-pedagógica que reproduz uma adaptação da proposta de ensino regular, prevista para crianças, para jovens e adultos. Na maioria das vezes, além da redução de conteúdos previstos no ensino regular, as propostas pedagógicas para a EJA estão distantes da realidade dos sujeitos, gerando empobrecimento do currículo e infantilização pedagógica.

Por não existir um Projeto Político Institucional das Secretarias de Educação e ausência na institucionalização das práticas políticas, administrativas e pedagógicas na implementação da EJA na Região, fica muito difícil compreender as particularidades regionais e construir um sistema de ensino fundamentado e adequado a sua realidade.

Com o distanciamento da proposta político pedagógica dos sujeitos, automaticamente reduz-se as matrículas na modalidade, consequentemente, diminui-se o número de turmas e de escolas que oferecem turmas para a EJA. Assim não é difícil identificar os motivos que hoje justificam o desmantelamento da política de EJA no Brasil.

Embora a região seja rica na diversidade de instituições que desenvolvem ações para educação de jovens e adultos, como organizações diversas da sociedade civil organizada, CEFET, SENAI, SENAC e Universidade Federal Fluminense (UFF), infelizmente, ainda não atuam em uma rede consolidada. Em raríssimos momentos, evidenciam-se projetos articulados e/ou com a participação direta do poder público local.

Levando em conta a existência no município de Angra dos Reis de uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), por exemplo, a Secretaria municipal de educação tentou, em 2014, sem sucesso, a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Embora a Secretaria Municipal tenha se mobilizado, propondo uma parceria que envolveria inclusive a Universidade Federal Fluminense, através da sua unidade de Angra dos Reis – Instituto de Educação de Angra dos Reis, para a capacitação dos profissionais para atuar no Programa, o CEFET mostrou-se, no momento, desinteressado na proposta.

Desde 2010, com a criação da unidade da UFF – Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), são realizadas ações de formação inicial e continuada de profissionais, através de disciplinas no curso de graduação em Pedagogia, de cursos de curta duração e eventos de extensão sobre a educação de jovens e adultos para os profissionais da região, assim como com a realização de pesquisas (como esta) e de acompanhamento de estagiários na realização das suas atividades de campo no primeiro segmento do ensino fundamental nas escolas públicas da região.

A criação do Fórum Regional Sul-Fluminense de EJA, em 2011, representa uma importante iniciativa de promover a constituição de uma rede local de socialização de experiências e de mobilização dos profissionais, dos representantes políticos e das diversas instituições governamentais e não governamentais interessadas no tema e de empoderamento da rede local. Infelizmente, como toda iniciativa da sociedade civil, tem sofrido com a descontinuidade, principalmente dos representantes governamentais, e de ausência de recursos para implementação das suas ações.

Como uma iniciativa voluntária, depende exclusivamente do apoio personalizado de alguns sujeitos locais. A sua ausência, por motivos diversos, ocasiona descontinuidade nas ações previstas.

Enquanto o Fórum não for reconhecido como um espaço público e de interesse público, a sua continuidade está ameaçada.

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado impeachment em agosto de 2016 orquestrado por uma parte da sociedade conservadora (e apoiado por instituições que se afirmam republicana) põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadora.

Os últimos acontecimentos no país – destacando-se o resultado das últimas eleições em várias capitais do Brasil, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro e a ameaça da aprovação no Congresso de projetos de lei que violam a nossa constituição e escancaram a nossa economia para o capital externo – abrem cicatrizes que vulnerabilizam a nossa cidadania.

Diante da histórica crise política, econômica, institucional e ética que vivemos no Brasil, temo pelo nosso futuro e por todas as conquistas políticas, econômicas e sociais das classes populares da última década. Lamento que estejamos assumindo a cultura de direita que acredita e defende a ideia de direitos do EU e direitos dos OUTROS em detrimento de direitos de TODOS.

Com o avanço e consolidação da cultura de direita no mundo, os últimos acontecimentos têm representado um duro golpe nas forças progressistas e democráticas, fortalecendo cada vez mais o discurso conservador apolítico, machista, homofóbico, sexista etc. que não reconhece o “direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56).

Sem sombra de dúvida, o campo progressista tem agora (mais do que nunca) o desafio de mobilizar os movimentos sociais, as centrais sindicais e a população em geral em torno de uma possível "frente progressista" em luta por um horizonte menos nebuloso para as futuras gerações.

Não podemos simplesmente aguardar que o tempo dê conta de curar as cicatrizes. Precisamos nos reorganizar e nos reconstruir a partir dos nossos próprios escombros. Precisamos seguir unidos defendendo "nenhum direito a menos" para todos, principalmente recuperando horizontes políticos que foram iniciados em 2003 e da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (2007).

Referências

BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original)

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).** Ministério da Educação. Distrito Federal: 2014.

_____. **Conferências Nacionais de Educação:** construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Documento final). Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original)

_____. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: CNE, 2010.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do fim dos “territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD).** Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2009.

_____. **Censo 2010**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

INEP. **Censo Escolar 2013**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. **Censo Escolar 2014**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. **Censo Escolar 2015**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, C. C.; GASPARELLO, A.; BARBOSA, J. L. **Educação de jovens, adultos e idosos: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói: UFF/Cead, 2015, p. 157-170.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

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**. 2015. fls. 160 . Dissertação () - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ORTIZ, R. **Universalismo e Diversidade**. São Paulo: Biotempo, 2015.

RIO DE JANEIRO. Lei complementar nº 105, de 04 de julho de 2002. Altera a Lei complementar nº. 87, de 16 de dezembro de 1997, com a nova redação dada pela lei complementar nº. 97, de 02 de outubro de 2001, e a Lei complementar nº. 89, de 17 de julho de 1998, e dá outras providências, na forma que menciona. Rio de Janeiro: ALERJ, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. **SEEDUC em números: transparência na educação**. Rio de Janeiro, SEEDUC: 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. **SEEDUC em números: transparência na educação**. Rio de Janeiro, SEEDUC: 2013 .

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. **SEEDUC em números: transparência na educação**. Rio de Janeiro, SEEDUC: 2014.

_____. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Parati e Rio Claro)**. Rio de Janeiro, Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro: 2014.

_____. **Lei de Responsabilidade Educacional – Relatório 2015**. Rio de Janeiro, SEEDUC: 2015.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre o território**. 3. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre o espaço e o poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

IV

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ*

Adriana Barbosa da Silva¹

A construção deste trabalho permitiu identificar que Currículo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) são campos com sentidos em disputa na sociedade contemporânea, sendo elementos importantes para a construção de projetos societários. Por isso, é fundamental tensionar essa discussão, principalmente refletindo sobre as diversas concepções e posicionamentos que fundamentam o processo educacional.

O município de Itaboraí, localizado no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2012, iniciou um movimento denominado reorientação curricular no qual todos os segmentos e modalidades precisavam participar e repensar o seu “currículo”. Esse movimento deu origem à construção de um documento chamado de versão preliminar e que foi revisado após experimentação nas unidades escolares, como projeto piloto no ano de 2013. Trata-se de um processo complexo que implica no embate de diferentes instâncias e concepções teóricas.

As recentes políticas de currículo elaboradas para esta modalidade são um marco importante para a construção de referenciais específicos para a EJA. Porém, não podemos desconsiderar que as políticas estão em consonância com o tipo de sociedade que se deseja constituir. Por isso, optamos por analisar as políticas de currículo nos espaços formais de educação, especificamente o currículo que é praticado para a EJA na rede municipal de ensino de Itaboraí, fazendo um contraponto com o movimento iniciado pelo governo federal para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme Santos (2008), analisar as políticas de currículo e as práticas curriculares que estão em voga no sistema educacional nos auxiliam na com-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.95-110

¹ Pedagoga, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Assessora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e Professora do Núcleo de Educação de Adultos do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro do Colegiado do Fórum EJA- RJ.

preensão dos avanços e dos retrocessos para a educação de jovens e adultos no Brasil. As iniciativas do poder público, segundo este autor, têm se apropriado das políticas curriculares para instituir concepções de educação e sociedade. Tais iniciativas objetivam controlar e induzir as propostas curriculares nas instituições de ensino brasileiras.

Mas as políticas de currículo não são instituídas apenas pelo Estado, a partir de um movimento de cima para baixo, cabendo ainda a cada ente federado e as instituições de ensino executá-las e ressignificá-las. Por isso, compreendendo a sua complexidade, a pesquisa de dissertação de mestrado, defendida em 2016, que possibilitou a escrita deste artigo, teve como objetivo principal analisar, após o movimento de Orientação Curricular iniciado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí – Rio de Janeiro (SEMEC) em 2012, o currículo de educação de jovens e adultos (EJA).

Para realização deste trabalho, dialogamos com diversos autores, concepções e com os mais distintos conceitos que nos auxiliaram na compreensão daquilo que os sujeitos trouxeram como contribuições para pensar currículo da EJA.

Buscando compreender como os sujeitos da EJA em Itaboraí percebem o currículo no cotidiano escolar, utilizamos como estratégia de pesquisa o grupo de discussão para reflexão do tema.

Segundo Dubet (1994, p. 105),

O grupo de discussão parece responder a algumas das finalidades da sociologia da experiência, pois considera cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, numa certa medida, a sua relação com o mundo.

Como característica do grupo de discussão, essa interação/conversação não tem o objetivo de chegar a um consenso entre os envolvidos, mas analisar as percepções dos sujeitos sobre o tema proposto. Ou seja, em síntese, adapta-se melhor ao estudo de fenômenos sociais do cotidiano, possibilitando recolher um leque de opiniões e pontos de vista sobre o tema (Callejo, 2001).

Considerando que o currículo é uma variável que pode explicar os impasses e os conflitos vivenciados no cotidiano escolar, procuramos refletir sobre o processo de construção do currículo de EJA no município de Itaboraí.

O diálogo com os sujeitos da pesquisa, em linhas gerais, possibilitou identificar que a flexibilidade e a diversidade são pontos fundamentais para a construção de um currículo que atenda as especificidades da EJA.

Reconhecendo as limitações da pesquisa, esperamos que este artigo seja uma contribuição para ampliação das discussões no campo da educação de jovens e adultos.

A construção dos Referenciais Curriculares na rede municipal de ensino de Itaboraí

O processo de construção dos Referenciais Curriculares será descrito com base nos relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e pelas observações realizadas pela pesquisadora como assessora pedagógica da EJA neste período.

Considerando que os Referenciais Curriculares evidenciados no Projeto Político e Pedagógico (PPP) de 2003 não atendiam mais as necessidades da educação pública municipal, desde 2009, a SEMEC almejava construir um documento para nortear o currículo da rede municipal de ensino. Após diversas tentativas de parceria malfadadas com instituições públicas e privadas de ensino superior, no ano de 2012, os próprios funcionários da Subsecretaria Municipal de Ensino assumiram para si a tarefa de repensar o currículo.

A comissão foi composta por profissionais que atuavam nas coordenações de educação especial, de EJA, de educação infantil, de ensino fundamental I, de ensino fundamental II, de educação integral e da coordenação da equipe técnico-pedagógica. Do grupo, dois profissionais ficaram responsáveis por coordenar este processo que contava com a participação de 35 pessoas ao todo.

A equipe era composta por profissionais das mais variadas formações acadêmicas e possuíam concepções e visões de mundos distintas. Por isso, como uma primeira estratégia, foram organizados estudos dirigidos sobre currículo para discutir o campo e assumir uma diretriz teórica.

O quadro teórico foi baseado nas principais questões apresentadas por Silva (1999), assim como em autores representativos do campo do currículo. Além das legislações vigentes, foram analisados: o Marco Referencial do Projeto Político e Pedagógico da rede de Itaboraí – 2003; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 13/07/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7 de 14/12/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2000 que organiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e a Resolução do Conselho Nacional de Edu-

cação nº 3/2010 que apresentam as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, a idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

As discussões tecidas pelo grupo permitiram compreender os conflitos e as disputas presentes na produção de políticas de currículo.

Foram inúmeros encontros com circularidade de saberes, tornando-se um momento rico de troca de ideias. Com isso, nesta arena de disputas, os estudos nos permitiram enfrentar os embates com maior propriedade e argumentos para defendermos nossos pontos de vista (ITABORAÍ, 2012e, p. 2).

Após este primeiro momento de discussão coletiva entre os membros da Subsecretaria de Ensino, o grupo definiu que o currículo seria entendido como “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos e para a transformação social” (ITABORAÍ, 2012e, p. 4).

A comissão também definiu que o documento formal deveria ser orientado por expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e orientações metodológicas, sendo construído um referencial curricular para cada etapa e modalidade da educação básica.

Considerando que o trabalho deveria ser aberto a contribuições, a comissão assumiu que as discussões levariam em consideração a opinião dos seus técnicos, de professores universitários (através de palestras e textos publicados) e dos professores de todas as escolas da rede municipal de ensino.

Levando em consideração os referenciais produzidos e a adesão do documento pelos profissionais da rede municipal de ensino, a SEMEC instituiu uma política de formação continuada que, em tese, deveria ser realizada periodicamente por todas as coordenações da Subsecretaria de Ensino.

A partir da análise do movimento iniciado por Itaboraí, podemos identificar que o currículo foi produzido no contexto das relações de poder. Houve uma necessidade dos técnicos da SEMEC em reformulá-lo, porém, não podemos desconsiderar que houve uma tentativa de torná-lo democrático a partir da inclusão de professores que estavam atuando em sala de aula e a partir das dis-

cussões realizadas nos fóruns e debates. Lamentavelmente, a experiência só não ouviu os seus alunos no processo de produção do documento.

Notamos na análise da produção dos Referenciais Curriculares de Itaboraí que mais importante do que mensurar quais conteúdos iriam ou não nortear o currículo, o movimento de discussão proposto pelo município possibilitou que os sujeitos pudessem discutir as concepções que norteariam o documento, provocando embates, consensos e discordâncias, sendo esta a parte mais interessante do movimento organizado por Itaboraí.

Desconsiderar conflitos e antagonismos nas políticas de currículo parece-nos ainda mais limitador, na medida em que implica desconsiderar as especificidades dessas políticas na produção da cultura (Hall, 2003 *apud* LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p. 28).

Infelizmente, nem todas as vozes foram ouvidas durante este processo, principalmente as dos alunos. Em relação à EJA, este fato contraria a valorização das experiências dos sujeitos da EJA no processo educacional. Repensar as políticas curriculares neste contexto torna-se fundamental para esta modalidade de ensino, pois o compromisso das esferas governamentais com a EJA ainda está aquém do que deveria, tornando-se importante problematizar os seus sentidos e desafios a partir do constante diálogo entre os envolvidos, respeitando os seus desejos, interesses e a diversidade do público-alvo.

No processo realizado por Itaboraí, foi possível ainda perceber ênfase na construção de um documento formal e prescrito. Porém, por outro lado, defendendo uma ideia de referencial, o documento também, em tese, atribui à escola um importante papel na reconfiguração do currículo, diferente da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por considerar que a Base pode homogeneizar o currículo, contrariando as discussões e as pesquisas realizadas no campo do currículo que valorizam as políticas de diversidade.

Currículo pautado em uma base nacional comum

De acordo com Macedo (2014, p. 1532), não são recentes os discursos que defendem a construção de um currículo pautado em uma base nacional comum, pois a LDB (Lei 9394/1996), no artigo 21, já mencionava a necessidade de construção de um documento construído em escala nacional. “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”.

Para atender a estes anseios, foram criados logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, uma parte da comunidade acadêmica brasileira denunciou que a elaboração deste documento atendia apenas os interesses e as exigências de cunho neoliberal propostas pelo Banco Mundial, cujo objetivo era apenas centralizar e monopolizar os sentidos educacionais para atender os interesses do capital. Desta forma, o Ministério da Educação (MEC), após receber diversas críticas, optou por considerar o documento como referência/alternativa curricular não obrigatória.

É fundamental levar em conta que os PCN também foram construídos com a participação de especialistas e professores universitários, sendo assim, não podemos afirmar que havia consenso em relação a não aceitação do documento por parte da comunidade acadêmica.

A nova configuração política estabelecida no país a partir de 2003 não esvaziou a discussão em relação à construção de um documento nacional comum curricular, apenas houve uma nova articulação no sentido de incluir e garantir a participação de grupos que até então haviam sido excluídos deste processo, tendo papel fundante a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), que passou a lutar pela incorporação da diversidade dos sujeitos nas políticas curriculares.

As mudanças e os novos arranjos políticos não romperam com a ideia de centralização curricular para garantir a qualidade social da educação. Ao contrário, continuaram sendo favoráveis a estas políticas “movida por interesses diversos, a rede de agentes políticos públicos e privados luta por fixar sentidos para um clamor universal, que ela também constrói, por educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1534).

No ano de 2009, o MEC, com a participação de inúmeros especialistas no assunto e membros da comunidade acadêmica, retomou a discussão e lançou o Programa Currículo em Movimento, objetivando atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, propostas para todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando uma formação básica comum para todos os alunos.

Em 2014, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) é reiterada a importância de um documento comum nacional. O PNE faz uma distinção entre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, retira o caráter de referência e/ou alternativa curricular e incorpora o sentido de obrigatoriedade de aplicação do documento,

destinando apenas 40% deste para a inclusão das especificidades locais/regionais.

Desta maneira, para atender o que havia sido proposto pelo PNE, em 2014, o MEC lançou uma versão inicial do que seria a BNCC, sendo esta construída por equipes formadas pela Secretaria Nacional de Educação Básica. Após esse movimento inicial, o MEC disponibilizou o documento em um portal na internet, sugerindo que este fosse amplamente discutido antes da sua versão final em 2016.

Para Cunha (2015, p. 538), a ideia de uma base nacional comum é construída a partir da afirmação de que todos têm o direito de aprender aquilo que é considerado pela sociedade como necessário à escolarização básica dos alunos. Desta maneira, o MEC justifica a importância da construção deste documento, considerando ser fundamental garantir menos disparidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de todo o Brasil, chamando esse processo de direito à aprendizagem.

Instituições que representam diversos segmentos da comunidade acadêmica, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de História (ANPUH), emitiram parecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) questionando o processo de construção do documento e sua respectiva representatividade.

O que nos chama atenção é que estas instituições diferem no seu posicionamento político. A carta emitida pela ANPUH, por exemplo, não questiona a construção de um documento de base nacional comum curricular, levando-nos a entender que a instituição apoia este processo. Segundo a ANPUH (2016, p. 2), “reafirmamos que os problemas apresentados neste documento visam, unicamente, colaborar para o aprimoramento da proposta”.

Os questionamentos da ANPUH levam em consideração alguns princípios: falta de clareza em relação às escolhas de alguns conteúdos em detrimento de outros; formulação equivocada de alguns conceitos; falta de concatenação em relação aos objetivos da aprendizagem aos longos dos anos; ausência de uma reflexão crítica em relação ao conhecimento histórico e falta de transparência na escolha dos membros que foram responsáveis pela elaboração da versão inicial do documento (ANPUH, 2016, p. 2).

Já a ANPED afirma que a construção de uma base nacional comum curricular prevê a uniformização dos conhecimentos através de uma administração centralizada, não levando em consideração as especificidades de cada região/escola/estudante, eliminando suas diferenças. Tal uniformização elimina as

possibilidades de flexibilização curricular, sendo algo apontado como intrínseco a um projeto de sociedade democrática, afirmando que o documento orientador da BNCC é uma “descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED, 2016, p. 2).

O documento explicita nove motivos pelos quais a BNCC deve ser desconsiderada: diversidade *versus* uniformização; nacional como homogêneo: um perigo para democracia; os entendimentos do Direito à Aprendizagem; conteúdo não é base; o que não se diz sobre as experiências internacionais; gestão democrática *versus* responsabilização; a Base e a avaliação; desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; e metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição.

Segundo a ANPED, o direito à aprendizagem só pode ocorrer concomitantemente com o direito à diferença e a pluralidade e não através de um currículo mínimo que apenas objetiva controlar e uniformizar os conteúdos e os saberes que deverão nortear o fazer pedagógico nas unidades escolares de todo o país. O documento é tratado apenas como uma lista de conteúdos a serem aplicados nas escolas, desvalorizando a autonomia dos sujeitos no processo educacional e a conversão do direito de aprender dos estudantes através de um processo dialógico, social e democrático.

Ainda de acordo com a ANPED, o MEC, a partir de um processo contínuo, está silenciando os debates, avanços e as políticas de currículo que atuam na perspectiva da diversidade. Sendo assim, o movimento do MEC está coerente com o projeto mercadológico e as tendências internacionais que visam apenas padronizar e centralizar o currículo, sendo este constantemente avaliado a partir de modelos uniformes e hierarquizantes, baseados em avaliações externas e aplicados em escala nacional, a partir de políticas neoliberais. Desta maneira, os resultados “negativos” serão considerados como responsabilidade dos gestores locais e dos professores através de uma concepção de meritocracia.

A carta emitida por esta instituição também questiona a metodologia empregada pela BNCC na construção do documento, pois considera que existe pouca definição sobre as etapas e os critérios adotados, sendo estes guiados pela pressa, gerando pouco debate e participação efetiva dos sujeitos que constroem o currículo nos espaços escolares: professores e estudantes.

Outro aspecto defendido é o fato de já existirem experiências curriculares construídas ao longo da história nas escolas brasileiras e as singularidades de cada local/escola não podem ser vistas ou incorporadas apenas como parte di-

versificada, pois o currículo não pode ser separado, não existindo essa dissociação do que seria currículo mínimo e currículo diversificado, como proposto pela BNCC.

Cunha (2015, p. 580) alerta para o fato de que existe neste processo uma tentativa de fixação de um determinado recorte cultural, em detrimento de tantos outros possíveis, e de uma identidade que se almeja formar na escola a partir de construção de determinadas narrativas/discursos, explicitando a relação de poder/dominação que está em jogo no sistema educacional.

Macedo (2014, p. 1553) acrescenta que:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

Destacamos que a EJA não foi incorporada na elaboração da BNCC. Podemos considerar que, independente do processo que a construção deste documento esteja gestando, a ausência da EJA pode estar vinculada ao fato da modalidade de ensino ainda ser vista com menos prestígio pelo MEC, não carecendo neste momento entrar na pauta das políticas curriculares nacionais.

Infelizmente, o movimento iniciado pelo MEC desconsidera as particularidades de cada região do país e das políticas de currículo já construídas pelas redes de ensino e unidades escolares, conforme ocorrido em Itaboraí.

Currículo: a flexibilidade como aspecto fundamental

Diferentemente do que é proposto pela BNCC, os professores de Itaboraí que participaram da pesquisa e do processo de construção dos Referenciais Curriculares da rede municipal de ensino, sinalizaram que em relação às concepções de currículo, a autonomia do professor precisa ser respeitada no cotidiano escolar, assim como a flexibilidade para a construção de práticas curriculares que atendam as especificidades da EJA.

Os conteúdos não podem ser simplesmente depositados nos alunos, pois eles precisam ser ressignificados/modificados de acordo com cada contexto, a partir do contato do professor com a diversidade dos estudantes, suas trajetórias de vida e as experiências trazidas por estes sujeitos para o contexto de

escolarização. Ou seja, respeitar as múltiplas dimensões do currículo, que estão para além de conteúdos prescritos e listados.

Os professores da EJA também reconhecem a necessidade de incorporar processos mais democráticos na construção do currículo, respeitando os anseios/desejos dos alunos, baseados nos princípios da Educação Popular e na perspectiva da diversidade e do mundo do trabalho.

Os professores destacaram a importância do movimento iniciado em Itaboraí no ano de 2012, pois, segundo eles, não há problemas em sistematizar os conhecimentos que deverão nortear o ensino na rede municipal, sendo fundamental a construção de um documento norteador para a EJA que não esteja à mercê do ensino regular. Contudo, este deve ser visto apenas como uma referência de trabalho, sofrendo adaptações de acordo com as características de cada turma/aluno.

Currículo não envolve só os referenciais. Referenciais é apenas um aspecto do currículo. Currículo é um todo, dentro da comunidade escolar, envolvendo diversas dimensões e toda a comunidade escolar. São vários aspectos que vão construir esse currículo (Professor do Ensino Fundamental II (SILVA, 2016, p. 104).

Percebemos que os professores possuem perspectivas de currículo que vão para além das práticas tradicionais, não sendo visto como algo neutro e trazido apenas nos documentos formais. Os professores consideram outras dimensões, tais como: experiências extraescolares, as relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano escolar, perfil dos alunos, entre outros.

É possível notar que compreendem a existência de uma concepção de currículo manifesto e de currículo oculto. Ambos caminham juntos no tempo/espaço escolar. Ou seja, compreendem que a escola além de desenvolver o currículo explícito, que está formalizado no projeto político pedagógico, em suas matrizes curriculares, em suma, aquele que é tido como oficial, desenvolvem também o que podemos chamar de currículo oculto, referente à transmissão de valores, normas e comportamentos.

A flexibilidade é enfatizada a todo o momento pelos professores que fizeram parte da pesquisa, sendo considerada como algo fundamental, pois possibilita modificar as práticas pedagógicas para alcançar os objetivos almejados a partir das reflexões em relação aos avanços e retrocessos dos alunos. Para os professores não significa abolir por completo os referenciais, mas resignificá-los de acordo com as demandas do cotidiano.

Para os professores, currículo não significa apenas transmitir conhecimentos, mas dar contas de outras demandas, entre elas fortalecer a autoestima dos alunos e prestigiar as suas experiências de vida.

O currículo ideal não é aquele currículo engessado. O currículo ideal seria aquele currículo que tivesse sempre um desdobramento (Professora do Ensino Fundamental II (SILVA, 2016, p. 105).

A partir das questões tecidas nos grupos de discussão da pesquisa, percebemos que os professores não negam a importância de um referencial curricular comum organizado em rede. Contudo, ressaltam a importância da flexibilidade, sendo esta fundamental para atender as necessidades da EJA, o que difere da proposta da BNCC.

Políticas de Diversidade

Na análise do material empírico desta pesquisa foi possível observar que, em relação às concepções de EJA, os sujeitos percebem que esta modalidade precisa garantir uma educação permanente, comprometida com a qualidade e a ampliação do universo cultural dos estudantes, principalmente a partir de uma perspectiva crítica, almejando transformação da realidade socioeconômica dos sujeitos alunos. Mas para isso, é necessário reconhecer a diversidade que representam estes sujeitos e saber lidar com elas no cotidiano escolar, principalmente a diversidade etária/geracional, assim como de etnia/raça e de gênero, visto que compreendem o público majoritário desta modalidade de ensino.

De acordo com os professores, além do aspecto burocrático, o currículo precisa abarcar a diversidade do público-alvo desta modalidade de ensino, através do reconhecimento da diversidade dos sujeitos, pois o contrário pode gerar novas exclusões sociais por não atender as necessidades dos alunos.

Essa diversidade de formas é a diversidade da EJA. Tenho alunos que têm um grau de conhecimento diferenciado, apesar de estarem na mesma fase. Alunos muito novos e alunos idosos. Então como conciliar toda essa diversidade? O currículo da EJA tem que ter uma capacidade de lidar com essa diversidade. (Professora do Ensino Fundamental II (SILVA, 2016, p. 106).

Outro aspecto importante apontado pelos grupos de discussão é o descompasso em relação à falta de articulação entre os alunos jovens, adultos e idosos. A escola ainda não encontrou um ponto de equilíbrio na convivência destes sujeitos. De acordo com eles, a convivência intergeracional pode ser muito proveitosa, mas para isso a escola precisa saber lidar com as necessidades de cada público, promovendo de fato uma interlocução entre os estudantes.

A questão da juvenilização nesta modalidade de ensino não é algo recorrente apenas em Itaboraí, mas em todo território nacional. Podemos sinalizar vários motivos que estão ocasionando a mudança de perfil dos alunos desta modalidade de ensino, especificamente nas turmas do Ensino Fundamental II (VI a IX fases). Dentre eles, destacamos que a EJA ainda é vista pelos profissionais que atuam no Ensino Regular como depósito dos alunos indisciplinados e portadores de deficiência, necessitando maior diálogo com este segmento.

Desta maneira, a EJA é vista apenas como correção de fluxo, tendo como propósito atender os excluídos do Ensino Regular. Tal concepção é reforçada pela legislação vigente, conforme previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2010 que apresentam as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, a idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. O documento destina um parágrafo específico para incentivar as redes de ensino a migrarem os alunos na faixa etária de 15 a 17 anos para a EJA, no intuito de acelerarem os seus estudos.

Com isso, esses jovens são transferidos, muitas vezes, de forma compulsória para a EJA sem o desenvolvimento de um trabalho específico para atender as suas singularidades.

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA" (CARRANO, 2007, p. 58).

Nesse sentido, é fundamental reforçar que a EJA não deve estar atrelada à simples correção de fluxo e a simples certificação dos estudantes. Precisa-

mos investir em propostas que visem respeitar a EJA enquanto modalidade da Educação Básica e não apenas como depósito das insuficiências do Ensino Regular, promovendo melhorias significativas neste segmento.

A diversidade precisa nortear o currículo da EJA, pois só existe diálogo quando o outro é reconhecido como sujeito de direitos, independente da etnia, opção sexual, religiosa, entre outros. Com isso, o currículo precisa estimular a reflexão em torno dos direitos humanos fundamentais e a criticidade da sociedade desigual e excludente que estamos inseridos, identificando que os discursos em torno da diferença são construídos para dotar alguns sujeitos de poder em detrimentos de outros.

As materializações das diversas identidades nas turmas de EJA tornam este espaço heterogêneo e complexo, demandando análises que deverão estar associadas a outros fatores e contextos de cunho social, político e econômico.

É fundamental neste processo respeitar o perfil e a diversidade dos alunos da EJA, pois o contrário pode fazer com que esses alunos não se identifiquem com a escola, justificando a evasão e a diminuição de matrículas. Ficando claro que o currículo contribui como formador de identidades.

Portanto, é fundamental garantir que o currículo da EJA valorize as experiências, as vozes e os diversos espaços que circulam os sujeitos jovens e adultos, articulando a formação básica com a participação no mundo do trabalho e na perspectiva da diversidade, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho e da cultura, de forma a organizar o tempo e os espaços pedagógicos adequados às especificidades desses estudantes, respeitando as manifestações culturais e o direito de acesso a toda cultura, arte e ciência produzida historicamente pela sociedade.

Referências

ANPED. Exposição de Motivos a BNCC. Rio de Janeiro. 2015. Acesso em 10 de março de 2016. <<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>> Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e EJA. 2000a

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6 de 07 de abril de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº

23/2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de junho de 2010, Seção 1, Pág.20. 2010b

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 13/07/2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7 de 14/12/2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2010, Seção 1, p.66.

_____. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión:** introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel. 2001

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”. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DUBET François. **Sociologie de l'expérience.** Éditions du Seuil. Paris, SE, 1994.

ITABORAÍ. **Projeto Político Pedagógico**. Itaboraí: SEMEC, 2003.

_____. **Referenciais Curriculares**. Itaboraí: SEMEC, 2012.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.) **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1. Brasília: INEP, 2009.

SANTOS, J. Ê. S. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: Concepções, Políticas e Propostas Curriculares**. 2008, f 201. Tese de Doutorado (Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, A. B. da. **O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí**. 2016 f. 176. Dissertação Mestrado (Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, T. Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

V

PERCEPÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS/EXPERIMENTAIS EM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)*

Hellen Jannisy Vieira Beiral^l

Neste capítulo apresento um panorama geral da pesquisa “O uso da experimentação escolar em Ensino de Ciências como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvida nos anos de 2016 a 2018, durante o período de pós-doutoramento na Linha de Pesquisa Diversidade, Desigualdade Social e Educação (DDSE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), junto ao Núcleo de Estudos e Documentação sobre a Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), em parceria com o Núcleo de Apoio Experimental em Bioquímica para o Ensino de Ciências e Biologia (NAEB)² da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com a Fundação Municipal de Educação do município de Niterói (RJ). A principal questão da pesquisa contemplava compreender como o uso de atividades práticas/experimentais³ no Ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA era trabalha-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.111-134

¹Doutorado em Ciência e Pós-doutorado em Educação de Jovens e Adultos. Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na área de Bioquímica e Química.

²O NAEB, coordenado por mim, foi estruturado como um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) no ano de 2015, tendo por objetivo focalizar o processo de elaboração e realização de experimentos para a disciplina de Bioquímica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP/UERJ. E, ainda, tendo como propósito a mediação destes experimentos didáticos do ensino superior para experimentos didáticos escolares, possibilitada pela articulação com as disciplinas voltadas para os Métodos e Ensino de Biologia, obrigatórias do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da FFP e ministradas por docentes da área de ensino (Beiral *et al* 2016).

³O termo “atividades práticas/experimentais” neste artigo compreende todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar ou fora deste, que estimulem e contribuam para o desenvolvimento das habilidades características do método científico. Estas são, como especificado por Dourado (2001), atividades de observação/interpretação de determinado fenômeno, capazes de formular e testar hipóteses plausíveis, de recolher informações e problematizá-las e de argumentar. Mas também se incluem atividades que motivem atitudes como curiosidade, dúvida, empenho, responsabilidade, respeito pelo outro e reflexão compartilhada que se concretizem nas tipologias Trabalho Prático (jogos, trilhas, enigmas entre outros), Trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo, Trabalho Experimental e Visitas Interativas a Espaços de Divulgação Científica.

do no currículo, com especial atenção às práticas pedagógicas realizadas nas escolas do município de Niterói que ofertavam esta modalidade de ensino.

O primeiro diagnóstico sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuavam na EJA, na ocasião da pesquisa, mostrou que o Ensino de Ciências se configurava, na maior parte das situações, como uma atividade isolada ou não articulada com o currículo imaginado. Nesse sentido, a intervenção nas aulas de Ciências se postava como uma forma colaborativa aos docentes, que eram estimulados a propor e executar atividades práticas/experimentais que se articulassem com os conteúdos postos nos currículos para a EJA – fenômeno que se tornou um dos objetivos da pesquisa. Toda a escrita deste texto, portanto, será norteadada pela seguinte interrogação: quais foram as percepções do ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA, considerando a conjuntura em que esta modalidade de ensino se insere?

Faço a escolha de utilizar a palavra “percepções” porque considero a necessidade de mais investimentos, tanto no campo teórico quanto de tempo de desenvolvimento da pesquisa, para se avaliar, de forma mais efetiva, os impactos desta na mudança de cultura do cotidiano escolar nos anos iniciais da EJA, no que se refere ao Ensino de Ciências. No entanto, o uso da palavra “conjuntura” na interrogação, está imbuído do seu significado mais evidente: o conjunto de fatores que emergem em um determinado contexto, sejam eles no âmbito das conquistas legais, na formação docente específica; seja nas práticas pedagógicas e nos desdobramentos destes três eixos centrais.

Conjuntura também nos remete a um determinado cenário, momento, condição ou circunstância específica, sinônimos estes que nos direcionam para reflexões sobre os desafios que precisam ser enfrentados na articulação de estratégias de acesso, reinserção e permanência dos jovens, adultos e idosos na sala de aula (PRATA; MARTINS, 2005; MOURA, 2009). Dentre os desafios, destacam-se a constituição de classes heterogêneas (faixa etária, gênero, profissão, classe econômica, anseios e perspectivas de vida, etc.) (GARCIA; DA SILVA, 2018) e sujeitos com ritmo escolar próprio, caracterizado muitas vezes pela sua experiência de vida (CAMARGO, 2005; PICONEZ, 2006), que demandam uma apreciação singular na organização da escola quanto à flexibilidade de horários, às formas de seleção e trabalho dos conteúdos, assim como aos modos de se processar as avaliações.

Considerando que a dinâmica de percepção de uma determinada conjuntura não acontece de forma espontânea ou ingênua, e que uma mesma conjuntura pode ser percebida por infinitos modos de reconhecimento, destaco a

seguir as etapas metodológicas que permitiram categorizar as percepções obtidas por esta pesquisa de intervenção nos anos iniciais da EJA, a qual se deu de forma negociada – uma pesquisa, portanto, de caráter colaborativo e participativo entre os sujeitos integrantes.

1. Construção das etapas metodológicas da pesquisa

1.1 Reconhecimento e conhecimento dos sujeitos envolvidos

Nesta pesquisa estiveram envolvidos 41 professores atuantes na EJA do município de Niterói (RJ), sendo 31 destes pedagogos, três licenciados em Biologia, um licenciado em Química e seis professores de Educação Artística. Também participaram nove pedagogos gestores da EJA nas escolas participantes. Entre os integrantes do NEDEJA, foram dois professores doutores da área de educação e nove professores doutores do NAEB, das áreas de Ciências Biológicas e de Ensino de Ciências. A pesquisa contou ainda com uma técnica de nível superior, bolsista do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC/UERJ), e nove monitores, sendo oito licenciandos do curso de Ciências Biológicas e um do curso de licenciatura em Pedagogia, ambos da FFP/UERJ. Entre os monitores havia uma bolsista de extensão e uma bolsista de Iniciação à docência, cujos recursos estavam vinculados ao NAEB. E, por fim, somava-se ao grupo sete estagiários remunerados pela Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Ao final, foram sujeitos da pesquisa 422 alunos de nove escolas do respectivo município fluminense, matriculados na modalidade de ensino EJA, e que estavam cursando do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental – sendo a maioria não letrada e os demais semiletrados.

1.2 Observação das práticas pedagógicas

No desenvolvimento desta pesquisa, o termo “práticas pedagógicas” foi entendido como todas as ações educativas que aconteceram nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA do município de Niterói, ocorridas no espaço físico de sala de aula ou em outro ambiente escolar (laboratórios de Ciências, Bibliotecas, pátios, quadras poliesportivas), incluindo também as ações educativas que ocorreram em espaços para além dos muros da escola, tais como visitas a espaços de divulgação científica e a centros universitários – e que

envolveram professores atuantes e em formação, gestores educacionais e os estudantes da EJA.

A observação das práticas pedagógicas se deu em dois momentos: um primeiro sem intervenção ativa, apenas com a observação dos sujeitos e o contexto em que estes estavam envolvidos durante as aulas; e, um segundo, em que a intervenção nas práticas pedagógicas se consolidou ativamente. O processo de intervenção ativa foi compreendido como o espaço/tempo da pesquisa em que o contexto estudado nas investigações foi interferido pelo pesquisador de forma intencional, motivando transformações na cultura das práticas pedagógicas ou inserindo concretamente no campo da pesquisa, novas abordagens para suscitar mudanças específicas ou mais amplas a estas práticas (MEGID, 1999; ROCHA, 2006).

1.3 Processo de intervenção ativa: favorecimento de subsídios para mudanças nas práticas pedagógicas

O processo de intervenção ativa se materializou através de ciclos de discussões (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para planejar e sistematizar toda a dinâmica das ações que foram realizadas, com o intuito de articular conteúdos de Ciências através do uso de atividades práticas/experimentais com aqueles conteúdos inerentes às disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática. Também foi dada a devida importância às relações com o cotidiano dos jovens e adultos.

Os ciclos de discussões se constituíram por reuniões quinzenais entre a equipe do NAEB, formada pelos docentes universitários das áreas de Ensino e Metodologias em Ciências e Bioquímica e pelos licenciandos em Biologia e Pedagogia, os pesquisadores do NEDEJA, os professores e gestores das escolas. Nesta etapa, dois pontos foram priorizados, o planejamento proposto pelo professor e a Portaria FME N° 085/2011 que institui o referencial curricular para o ensino fundamental e para a EJA, presente nas diretrizes curriculares do município de Niterói.

A construção do processo de intervenção ativa nos ciclos de discussões ocorreu conforme a sequência dos itens que seguem abaixo:

1. Diálogo com os professores sobre os conceitos de Ciências que pretendiam que os alunos compreendessem;

2. Os conceitos selecionados foram revisitados criticamente junto aos professores para decidir quais articulações com o dia a dia dos alunos poderiam ser feitas;

3. Elaboração de atividades práticas/experimentais em Ciências e/ou seleção de atividades práticas/experimentais disponíveis publicamente (mídia digital e impressa) e aqueles que faziam parte do acervo do NAEB;

4. Utilização das atividades práticas/experimentais nas aulas de Ciências na EJA.

Um total de 214 atividades práticas/experimentais em Ciências foram realizadas nas intervenções que ocorreram uma ou duas vezes por semana, em cada uma das nove escolas que atendiam a modalidade de ensino EJA em Niterói/RJ, no ano de 2017. O número destas intervenções foi ampliado para 413 no ano de 2018, contribuindo para uma melhor avaliação das percepções sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA no município de Niterói.

1.4 Diários de campo

Denominei “diário de campo” o registro escrito em caderno, para documentar as práticas pedagógicas nas classes dos anos iniciais da EJA. O diário foi construído com informações do ambiente escolar e também das atividades realizadas fora deste cenário.

Preferencialmente, os registros foram produzidos no momento em que as ações estavam sendo experienciadas no campo, para que a captura de algumas falas, expressões corporais e sentimentos não se perdessem na memória.

Pensando na complexidade da estrutura da pesquisa, mais especificamente nos sujeitos envolvidos (cada intervenção foi realizada por um integrante diferente do NAEB e em cada escola o corpo docente variava) e no campo da pesquisa (cada escola tinha uma dinâmica própria, localiza-se em um território diferente e o perfil dos estudantes variava muito), foi percebida a necessidade de padronizar os registros em duas categorias: descritiva e analítico reflexiva conforme sugerido em Lima *et al* (2007). Para cada categoria definida foi organizado um roteiro baseado nos estudos e orientações de Bogdan & Biklen (1994, p. 163-165) sobre registros em diários de campo. As tabelas 1 e 2 abaixo, apresentam esses dois roteiros utilizados nas intervenções das práticas pedagógicas nos anos iniciais da EJA.

TABELA 1 – ROTEIRO PARA A CATEGORIA DESCRITIVA

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Estudantes da EJA	Quantidade de homens e mulheres, idades aproximadas, profissão.
Não estudantes da EJA	Professores da EJA, Professores e demais integrantes do NAEB e NEDEJA, gestores, estagiários.
Ambiente Físico	Ambiente escolar: sala de aula, laboratório de Ciências, biblioteca e etc. Ambiente fora da escola: espaço de divulgação científica, centro universitário e etc.
Descrição da prática pedagógica	Relatar detalhadamente o desenvolvimento da prática pedagógica, do comportamento dos envolvidos, reações que se expressam na fala, no silêncio, nos gestos, nos olhares e etc.
Relatos que antecederam e sucederam a prática pedagógica	Conversas entre os estudantes da EJA e/ou destes com os demais envolvidos, sobre a intervenção. Diálogo entre os não estudantes da EJA.

TABELA 2 - ROTEIRO PARA A CATEGORIA ANALÍTICO-REFLEXIVA

ASPECTOS	ESCRITOS
Reflexão sobre os Ciclos de discussões	Questões levantadas após leitura da bibliografia sugerida aos professores da EJA sobre: o processo de intervenção em suas aulas; os conteúdos de Ciências e suas conexões com o currículo; insegurança em utilizar atividades práticas/experimentais; possíveis contribuições da intervenção para o letramento e alfabetização.
Reflexão sobre a escolha dos temas geradores	Percurso da construção de metodologias para escolher o tema gerador da intervenção.
Reflexão sobre o planejamento e execução das práticas pedagógicas	Correlação das Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos para a EJA de Niterói presentes na portaria FME N° 085/2011 com as atividades práticas/experimentais propostas; Estratégias para inserir o conteúdo das disciplinas Português e Matemática nas atividades práticas/experimentais considerando suas articulações com o cotidiano e interesse do estudante da EJA; Participação na construção de procedimentos técnico-científicos, de materiais e manuseio destes para as atividades práticas/experimentais.
Reflexão sobre a apropriação científica	Constituição de possibilidades alternativas de proporcionar ao estudante da EJA não alfabetizado a aquisição da

	cultura científica.
Reflexão sobre a formação docente inicial e continuada	Pontuar as modificações ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA decorrentes da intervenção ativa; A intervenção ativa como um espaço promotor de relações diretas entre teorias e práticas interdisciplinares durante a formação do professor.

1.5 Relatos de experiência

A riqueza das descrições e dos escritos do diário de campo conduziu quase que intuitivamente o despertar para a produção de relatos de experiências. Os relatos foram elaborados pelos licenciandos em Biologia, pelos integrantes dos núcleos de pesquisa (NAEB e NEDEJA), que experienciaram ao menos 12 intervenções ativas, além dos estudos nos ciclos de discussões que precederam e sucederam estas intervenções.

A estruturação do conteúdo do relato seguiu um mesmo modelo, visando ser objeto de publicação futuramente. O modelo incluiu: a) identificação da experiência; b) introdução; c) desenvolvimento; e d) conclusão, estrutura característica desta escrita científica. Ainda foi solicitado aos licenciandos que nos relatos aparecessem os aspectos que consideravam significativos para a evolução de sua prática docente ainda em formação, destacando pontos positivos ou negativos da relação entre a teoria desenvolvida no curso de Licenciatura em Biologia e a sua aplicação na prática pedagógica nos anos iniciais da EJA.

Considerando a importância de se documentar uma ação inovadora para o campo de pesquisa no ensino de Ciências na EJA, sobretudo nos anos iniciais, os instrumentos metodológicos de coleta de dados – diários de campo e relatos – permitiram uma melhor compreensão e compartilhamento dos processos interventivos que fundamentaram as percepções que serão a seguir detalhadas.

2. Percepções sobre o Ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA e seus desdobramentos

Na intervenção não ativa, na qual os integrantes do NAEB e NEDEJA se colocaram na posição de meros observadores/espectadores das práticas pedagógicas ocorridas nas classes de EJA, revelou-se que estas práticas, de forma unânime, priorizavam o ensino de Português e Matemática justificado pela importância do letramento e da aplicação dos conteúdos matemáticos no dia a dia.

As percepções emergidas deste primeiro diagnóstico evidenciaram o quanto a EJA ainda se apresenta marginalizada pelo conhecimento científico. Enquanto hoje a inserção de conteúdos de Ciências e seus diversos métodos de ensino são amplamente discutidos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino regular (MEGID, 1999; CARVALHO; GIL-PÉRES, 2006; GOMES, 2009; NASCIMENTO, 2010), para os jovens e adultos neste mesmo nível escolar e que experienciam uma relação diária com os processos e produtos gerados pela relação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (MUENCHEN; AU- LER, 2007; CACHAPUS *et al.*, 2008; SÁ *et al.*, 2011) de forma bem mais densa que uma criança, esta mesma discussão não se cumpre na escola e nem no cam- po das pesquisas acadêmicas.

A não realização de práticas pedagógicas no ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA, representada nos escritos dos diários de campo, foi o que impulsionou a pesquisa para o seu primeiro desdobramento: conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores, para obter uma ideia precisa sobre o es- tado atual dos conhecimentos relacionados ao tema e suas lacunas. Sendo as- sim, embebidos pela oportunidade da relação muito próxima entre as escolas e a academia, proporcionada pela confiança e interesse no desenvolvimento da pesquisa, tanto pelos pesquisadores envolvidos quanto para um vislumbra- mento de mudanças nas políticas públicas voltadas para a melhoria na qualidade do ensino da EJA no município de Niterói, os estudos gerados nos e a partir dos ciclos de discussões – etapa metodológica já descrita acima – foram o estrado para a constatação da inexistência do tema na literatura.

No sentido de não estagnar as percepções sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA em uma região consolidada e entendendo que este arti- go tem grande potencial de trazer vastas contribuições para o campo de pesqui- sa na área, opto por demonstrar os resultados obtidos a partir das análises e re- flexões motivadas pelos escritos nos diários de campo.

2.1 Identificação da literatura

De início, foi feita uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) usan- do o descritor⁴ "Ensino de Ciências na EJA". Para os trabalhos identificados pelo descritor escolhido, subdescritores como "Experimentação", "Atividades práticas", "Anos iniciais" e "Séries iniciais" foram posteriormente utilizados. O

⁴Descritor: parâmetro de registros de dados que possibilita que todos os registros referentes a um mesmo assunto sejam recuperados conjuntamente em mídia digital.

resultado da pesquisa indicou que nenhuma tese ou dissertação foi produzida nos últimos dez anos sobre "Experimentação em Ciências nos anos iniciais da EJA". A última busca foi realizada em 30 de setembro de 2017.

Como teses e dissertações pressupõem tempo para a sua elaboração e que durante o processo de escrita até a conclusão destes trabalhos acadêmicos, capítulos podem se transformar em artigos científicos, surgiu o interesse nos ciclos de discussões em investigar o descritor e os subdescritores citados acima em revistas brasileiras indexadas, no período de 2007 a 2017.

As revistas escolhidas para consulta estão entre as que possuem maior visualização por pesquisadores da área de Ensino e Educação em Ciências: Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia; Ciência & Educação; Ciência & Ensino; Ciência em Tela; Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências; Experiências em Ensino de Ciências; Investigações em Ensino de Ciências; Revista Brasileira em Ensino de Ciências e Tecnologia; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Mais uma vez, foi confirmada a ausência de pesquisas sobre o tema. Nenhum artigo científico foi produzido nos últimos dez anos sobre o uso da experimentação em Ciências nos anos iniciais da EJA.

Na tentativa de encontrar trabalhos mais embrionários que se relacionavam com o tema e de entender um pouco mais sobre a EJA como espaço de ensino e de produção de conhecimento, foi utilizado como base para as buscas dos mesmos descritores e subdescritores, as publicações nos anais dos últimos três eventos principais da área de Educação e Ensino de Ciências e Biologia no Brasil: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO). O resultado da busca apontou para a ausência de resumos nestes eventos que se relacionavam com o tema de interesse.

Não é conveniente, portanto, relacionar a falta de pesquisas na área com a ausência do ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA, mas é possível inferir que se não há propostas efetivas de inserção de conceitos científicos na prática pedagógica dos professores atuantes nessa modalidade de ensino, não geram visibilidade e consequente interesse acadêmico.

2.2 Percepções sobre a prática docente

A prática docente apesar de ser caracterizada por diversas tendências pedagógicas, cada professor, imbuído da aproximação de concepções ainda du-

rante a sua formação e em conjunto com as que lhe são apresentadas ao longo de sua formação continuada, se apropria de uma determinada abordagem pedagógica que se reflete nas suas práticas educativas.

Apesar de vários autores utilizarem terminologias diferentes para caracterizar as práticas educativas no Brasil (PERRENOUD, 1997), nesta pesquisa, lanço mão dos estudos de Fahl (2003) como referencial teórico que subsidiaram a categorização das práticas pedagógicas percebidas nos escritos dos diários de campo, analisadas e refletidas nos ciclos de discussões. O trabalho de Fahl (2003) guarda relação com esta pesquisa por caracterizar práticas pedagógicas no Ensino de Ciências.

Dentre as abordagens pedagógicas percebidas com mais frequência na prática docente durante o período de observação – ainda antes do processo interventivo – e na intervenção ativa, estão aquelas que se aproximam do: (i) Modelo Construtivista; (ii) Modelo Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e do (iii) Modelo Sociocultural.

Considerando que no contexto do cotidiano escolar, modelos e tendências de práticas docentes adquirem novas caracterizações, também foram percebidas abordagens pedagógicas que evidenciaram a coexistência dos modelos acima descritos.

Interessante ressaltar que mesmo antes da intervenção ativa, foi percebido um esforço para que a prática docente não tendesse ao Modelo Tradicional “puro”, que segundo Fahl (2003), consiste num processo de recepção passiva dos conteúdos curriculares, enfatizando a memorização dos conceitos através da clara relação vertical entre professor/aluno, marcada por aulas expositivas como sendo a principal metodologia de ensino utilizada.

As percepções relacionadas às práticas docentes voltadas especificamente para o Ensino de Ciências se deram no contexto da intervenção ativa, uma vez que os conteúdos de Ciências passaram a contemplar o processo educativo nos anos iniciais da EJA nas escolas do Município de Niterói somente a partir desta intervenção.

Nesse sentido, durante a construção do planejamento das aulas, características como: metodologia de ensino e aprendizagem; relação professor/aluno e tipo de avaliação – presentes nos diários de campo e nos relatos de experiência subsidiaram a classificação das práticas docentes nas três abordagens mais percebidas. A tabela 3 apresenta um panorama geral dessa organização.

TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS QUE APROXIMARAM A PRÁTICA DOCENTE AO MODELO CONSTRUTIVISTA

Objetivo geral do planejamento	Metodologia de ensino e aprendizagem	Relação professor/aluno	Tipo de avaliação
Motivar e incentivar o estudante da EJA a elaborar a construção dos conceitos em Ciências para ampliação do seu conhecimento	Atividades práticas/experimentais investigativas que priorizam soluções de problemas	O professor foi o mediador no processo de construção dos conceitos inerentes às atividades práticas/experimentais desenvolvidas pelos estudantes da EJA	Autoavaliação, considerando o conhecimento sobre os conceitos científicos antes do desenvolvimento das atividades e o que cada estudante alcançou

CARACTERÍSTICAS QUE APROXIMARAM A PRÁTICA DOCENTE AO MODELO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS)

Objetivo geral do planejamento	Metodologia de ensino e aprendizagem	Relação professor/aluno	Tipo de avaliação
Relacionar o conteúdo de Ciências com o desenvolvimento científico e tecnológico de forma contextualizada e indissociável dos impactos socioambientais	Atividades práticas/experimentais geralmente em grupo, cujos conceitos científicos eram sempre abordados de forma a desenvolver uma conscientização para a ação social responsável	Professor atuou como colaborador, levantando questões polêmicas, e como mediador dos conteúdos e suas relações perversas e/ou benéficas para a sociedade	Avaliação contínua do aprendizado crítico, não ingênuo durante as atividades propostas

CARACTERÍSTICAS QUE APROXIMARAM A PRÁTICA DOCENTE AO MODELO SOCIOCULTURAL

Objetivo geral do planejamento	Metodologia de ensino e aprendizagem	Relação professor/aluno	Tipo de avaliação
Evidenciar os conceitos científicos presentes no dia a dia do estudante da EJA e motivar o seu entendimento a partir do contexto socioeconômico, político e cultural	Atividades práticas/experimentais inovadoras ou renovadas para o contexto da EJA, pensadas a partir de um tema gerador de interesse do estudante. Visitação a espaços culturais e científicos	Relação horizontal, consolidada pelo compartilhamento de experiência de vida	Durante o processo. Através da identificação de conceitos curriculares em desenhos e na narração de fatos cotidianos

2.3 Percepções sobre a construção curricular na escola

A parceria interinstitucional entre universidade e as escolas do município de Niterói firmada para o desenvolvimento desta pesquisa, inaugurou possibilidades de questionamentos entre as Diretrizes, os Referenciais Curriculares e Didáticos para a EJA instituída pela Fundação Municipal de Educação de Niterói e o currículo praticado nas salas de aula.

Nas diretrizes curriculares do município de Niterói está presente a Portaria FME N° 087/2011, que institui o referencial curricular para o ensino fundamental e para a modalidade EJA, estabelecendo as metas de ensino do 1° ao 4° ciclo⁵. Nesta pesquisa, o que foi definido como anos iniciais são aqueles correspondentes ao 1° e 2° ciclo.

No 4° parágrafo do segundo artigo desta portaria, fica definida a organização do período letivo para a EJA, sendo este integrado por dois semestres com, um mínimo de, 400 horas distribuídas em 100 dias de efetivo trabalho escolar cada, exceto o 1° ano do 1° ciclo, que é constituído por um período letivo com, um mínimo de 800 horas distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar.

No inciso III do terceiro artigo está definida a idade mínima de 15 anos para a matrícula na modalidade de ensino EJA. Apesar desta idade mínima, a maioria das matrículas era de adultos e idosos nos anos iniciais, o que por si só, esta já seria uma questão importante para se pensar no currículo.

No quarto artigo da Portaria FME N° 085/2011, os referenciais curriculares e didáticos são definidos em três eixos temáticos de estudo e pesquisa: I – Linguagens; II – Tempo e Espaço; e III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável. O artigo sétimo direciona o trabalho no eixo III:

Art. 7º: No Eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável serão priorizadas a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; articulados à responsabilidade socioambiental e ao desenvolvimento sustentável. Os conteúdos curriculares desse eixo ajudam o aluno com o cuidado do corpo e da saúde, além de levá-los a analisarem as relações existentes entre os seres humanos, os seres vivos e entre estes e o ambiente, propiciando a valorização da ação consciente e da percepção global, de respeito à necessidade de uma intervenção qualificada com visão para a preservação ambiental. Também pretende contribuir para a

⁵O 1° Ciclo da Educação Fundamental equivale aos três primeiros anos de estudo (do 1° ao 3° ano), o 2° ciclo equivale ao 4° e 5° anos, o 3° ciclo equivale ao 6° e 7° anos e o 4° ciclo equivale ao 8° e 9° anos.

formação de sua identidade no contato com a pluralidade cultural, revelada em formas diferenciadas de origem e aproveitamento dos conhecimentos científicos possibilitados por exploração de situações problema, ainda que, precisando de apoio de materiais concretos para que, de forma progressiva, realizem abstrações e desenvolvam o raciocínio lógico e científico.

Durante o período de observação das práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais da EJA, diversos apontamentos sobre o terceiro eixo apareceram nos diários de campo, se destacando a dicotomia entre o que as Diretrizes e Referenciais Curriculares sugeriam e como de fato aparecia no currículo da escola. Nesse sentido, durante o planejamento das intervenções ativas, a presença de três pontos importantes do artigo sétimo da portaria FME N° 085/2011 foram rotineiramente incentivados no processo de elaboração das atividades práticas/experimentais: i) as relações dos saberes científicos com outros saberes; ii) a valorização de ações socioambientais conscientes; e iii) o uso de temas geradores de interesse dos estudantes da EJA para suscitar situações problemas a serem exploradas coletivamente.

Destaco, portanto neste momento, que mesmo com o incentivo para que os docentes da EJA considerassem esses pontos na organização de suas práticas pedagógicas, a metodologia de ensino e aprendizagem definidos para cada atividade, na maioria das vezes não abarcava concomitantemente todos eles, como especificado melhor na Tabela 3.

Ao inserir o ensino de Ciências através das atividades práticas/experimentais nos anos iniciais da EJA, a organização do currículo executado foi revolvida, permitindo que novas concepções fossem bem recebidas e viabilizadas pelos professores atuantes nesta modalidade de ensino.

Tanto a articulação entre os três pontos destacados acima, quanto a sua representação no processo educativo da EJA, guiou a proposta de reconstrução do currículo nas escolas e aparecem mais claramente nas falas dos professores⁶ que foram transcritas e utilizadas na elaboração dos relatos de experiência conforme apresentadas abaixo (BEIRAL, 2018; BEIRAL et al, 2019):

As atividades de Ciências ajudam sim, e muito! Só de conseguir fazer eles se interessarem por palavras e sentidos novos já é muita coisa! Eles no início têm dificuldades até para falar as palavras, como microscópio, por exemplo, depois que termina a aula de Ciências eles já querem ler e es-

⁶ Estes dados são inéditos, estão sendo apresentados pela primeira vez neste artigo.

crever a palavra microscópio! (Professora pedagoga da Escola Municipal Francisco Portugal Neves há 8 anos atuando nos anos iniciais da EJA de Niterói)

A inserção deste projeto aqui para a nossa EJA trás contribuições imensuráveis. Na medida em que leva a reflexão e registro das atividades e também dialogando com outras áreas de conhecimento os estudantes vão se sentindo pertencentes ao mundo que os cerca. (Professora pedagoga há 7 anos no município de Niterói e há 3 anos na EJA da Escola Municipal Maestro Heitor Villa Lobos).

Trazer questionamentos sobre os impactos das ações dos estudantes para o meio ambiente e fazê-los pensar que suas escolhas podem interferir na sua própria vida, faz este projeto ser superinteressante nesse sentido. Ainda tem o fato de a gente professor aprender mesmo como tornar os conteúdos dinâmicos e articulados. Nunca tinha pensado nisso. Para a EJA isso faz diferença. (Professora pedagoga da Escola Municipal Helena Antipoff há 5 anos atuando nos anos iniciais da EJA).

Nunca participei de projeto aqui na escola que os alunos da EJA fossem tão valorizados, as atividades têm coisas do dia a dia deles, eles que falam quais são seus interesses em Ciências, trazem questões... Interessante ver como que o conhecimento adquirido a partir da experiência de vida dos alunos vai se transformando em conteúdos curriculares, sem eles perceberem. (Professora pedagoga da Escola Municipal Honorina de Carvalho, atua na EJA há 11 anos).

Ainda sobre a Portaria FME N° 085/2011, no seu artigo décimo, fica definido que para a EJA as ações pedagógicas serão desenvolvidas de acordo com os eixos temáticos apresentados anteriormente e através do desenvolvimento de projetos educacionais e temas geradores, no sentido de favorecer a construção de novos conhecimentos a partir da relação dialógica entre a apropriação de conceitos e a prática no cotidiano, por intermédio do educador.

Chanceladas por este artigo, as ações de intervenção ativa nos anos iniciais da EJA, fomentadas pelo levantamento de temas geradores revelados nas falas dos alunos, permitiu perceber a importância do currículo construído coletivamente na escola guardar relações com o cotidiano destes estudantes.

Entre os temas geradores capturados dos cadernos de campo (BEIRAL, 2018; BEIRAL *et al*, 2019) estão aqueles que expressam as vivências dos

alunos no seu ambiente de trabalho, nas atividades domésticas, nos cuidados com a sua saúde e da sua família, e aquelas que refletem preocupação com uma alimentação saudável e com o meio ambiente, como apresentado a seguir:

Quando o ovo está estragado ou cozido ele boia, tenho curiosidade em saber sobre isso. (Estudante, mulher de 61 anos, empregada doméstica, do 1º ciclo da EJA, Escola Municipal João Brasil).

Não consigo entender como as fraldas descartáveis não deixam a urina do bebê vazar! (Estudante, mulher de 35 anos, babá, do 2º ciclo da EJA, Escola Municipal Altivo Cesar).

Tenho pressão alta, então preciso vigiar o sal na comida. Quando o feijão fica salgado, o jeito é cortar umas batatas e colocar para cozinhar mais um pouquinho junto do feijão. (Estudante, mulher de 50 anos, do lar, do 2º ciclo da EJA, Escola Municipal Doutor Alberto Francisco Torres).

Amo o verão, mas no verão chove muito, fico com medo porque vi tudo sendo arrastado no Morro do Bumba aqui em Niterói, não dá para esquecer. (Estudante, homem de 57 anos, pedreiro, do 1º ciclo da EJA, Escola Municipal Francisco Portugal Neves).

2.4 Percepções sobre a apropriação de conceitos científicos rumo ao discurso científico

A apropriação do discurso científico, nesta pesquisa, foi entendida como a capacidade de ler, escrever e comunicar-se usando a linguagem da Ciência (FANG, 2006) em diversas situações do dia a dia dos estudantes da EJA. Nesse sentido, entender os conceitos científicos básicos dos fenômenos a serem explicados é fundamental para o progresso da aquisição do discurso científico.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa como facilitadoras para a aquisição dos conceitos científicos não objetivaram, portanto, motivar os estudantes a se tornarem cientistas ou absorverem todo o conhecimento da área. Seu propósito era apenas apresentar possibilidades de acesso a um conjunto de ações que caracterizam a cultura científica, definida por Yamada & Motokane (2013) não somente como a habilidade para ler e escrever na linguagem científica, mas especialmente de formular questões, explicá-las e entender os fenômenos envolvidos – fazendo, desta forma, que os sujeitos se sintam ca-

pazes de aplicá-la em outras situações usando argumentos consolidados no campo científico.

Entre as ações utilizadas que contribuíram para a apropriação de conceitos científicos estão a própria realização das atividades práticas/experimentais, a organização de Feiras de Ciências, além da visitação a espaços de divulgação científica da região. Estas ações proporcionaram aos estudantes da EJA a criação de um ambiente de renegociação entre suas crenças e conhecimento do senso comum com conceitos científicos. Neste sentido, buscando identificar a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes da EJA, foram evidenciadas algumas falas dos mesmos, registradas ao longo das atividades práticas/experimentais desenvolvidas e relacionados também os termos científicos que apareceram nos resumos da 2ª Feira de Ciências da EJA de Niterói (2ª FECEJA/Niterói) – esta Feira foi realizada ao final de dois anos de atividades nas escolas.

Para exemplificar, apresento as falas de três alunos de escolas diferentes (BEIRAL, 2018; BEIRAL *et al*, 2019) , identificando os termos utilizados e os elementos que apontam para a apropriação de conceitos científicos e a sua utilização no cotidiano.

Estudante E1 - Quando trabalhei de lanterneiro em São Paulo e com pintura de carros, ganhava mais dinheiro. Os carros lá ficam com a pintura russa bem rápido. Eu recuperava todos, mas de vez em quando a mesma pessoa voltava com o mesmo carro, eu acho que o ar era muito poluído e grudava na pintura (homem de 52 anos, lanterneiro, do 1º ciclo da EJA, Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Barbosa Santos).

Estudante E2 - Eu consigo deixar a roupa branca bem clarinha quando eu lavo, mas preciso usar um sabão em pó bom e colocar a roupa para quarar. Só que tem um problema, o sabão em pó bom é mais caro, será por quê? Não devemos usar água sanitária, a roupa pode rasgar. (mulher de 48 anos, cozinheira e faxineira, do 2º ciclo da EJA, Escola Municipal Professor Paulo de Almeida Campos).

Estudante E3 - Não é recomendado usar roupa preta no verão e sim roupa branca, não entendo muito bem, mas sei que sinto menos calor com roupas claras. (mulher de 44 anos, cozinheira e faxineira, do 2º ciclo da EJA, Escola Municipal Helena Antipoff).

2.4.1. Correspondência das falas com as atividades práticas/experimentais

Nestas falas é perceptível o uso de termos de senso comum pelos três estudantes para explicar fenômenos científicos observados em suas vivências cotidianas, porém sem estabelecer relações, ou mesmo, desconhecendo os conceitos científicos subjacentes aos fenômenos identificados, ainda que tais estudantes tivessem uma densa relação com o mundo que os cerca.

Partindo dessas falas e dos termos mais recorrentes foram selecionados os temas geradores para o desenvolvimento das atividades práticas/experimentais, através das quais, conceitos científicos relacionados às situações problema mencionadas eram abordados.

A Tabela 4 apresenta as atividades práticas/experimentais resultantes dos temas geradores, bem como os conceitos científicos a eles relacionados.

TABELA 4. Atividades práticas/experimentais resultantes dos temas geradores, bem como os conceitos científicos a eles relacionados

Estudante	Temas geradores	Conceito científico	Atividades práticas/experimentais
E1	"pintura russa" "ar era muito poluído" "grudava na pintura"	Reação química de corrosão	Formação de chuva ácida
E2	"sabão em pó bom" "roupa para quicar" "a roupa pode rasgar"	Composição química da matéria e suas interações	Reações químicas espontâneas, dependentes de energia e substratos
E3	"roupa preta" "roupa branca" "sinto menos calor"	Cor e pigmento "cor e pigmento significam a mesma coisa?"	Mistura de cores - Disco de Newton; Ausência de cor; Cor refletida e cor absorvida

2.4.2. Transformação dos termos identificados nas falas em conceitos científicos

A preocupação existente ao se realizar as atividades práticas/experimentais com os alunos foi de não fazer a experimentação como um fim em si mesma, que os estudantes pudessem utilizar os conceitos relacionados às mesmas aplicando-os em outras situações semelhantes (AGOSTINI; DELIZOICOV, 2000).

Com este propósito foi definido que os experimentos inscritos na Feira não poderiam repetir aqueles realizados durante as atividades de intervenção dos integrantes do NAEB nas aulas. Os estudantes da EJA deveriam formar grupos e definir o tema do trabalho para a Feira, de acordo com seus interesses, utilizando materiais simples, os quais pudessem manusear e explicar os resultados obtidos, se valendo de conceitos científicos apreendidos.

A Tabela 5 apresenta os temas dos trabalhos inscritos na 2ª FECEJA/Niterói pelos grupos dos quais participaram os estudantes E1, E2 e E3, respectivamente.

TABELA 5. Temas dos trabalhos inscritos na 2ª FECEJA/Niterói			
Participante do grupo	Projeto apresentado na Feira	Desenvolvimento do projeto na Feira	Conceito científico
E1	Tirar ferrugem nunca foi tão divertido	Levantar formas de tirar ferrugem da roupa	Reações de corrosão
E2	O que temos em casa que funciona melhor para limpar?	Utilização de produtos naturais para limpeza da casa	Composição química e suas interações
E3	Saboreie com os olhos, além do paladar!	Como manter a coloração verde escura do brócolis cozido	Cor e pigmento

A relação com o cotidiano se destaca, devido à forte marca das questões envolvidas com a atuação profissional dos estudantes nos resumos dos projetos. O estudante cuja profissão era lanterneiro (E1), direcionou o seu trabalho para o entendimento das reações químicas da ferrugem. A estudante E2 que se declarou faxineira, apresentou uma proposta que envolvia a utilização de produtos naturais e a mistura destes para a limpeza de diversas superfícies. Já a estudante E3 desenvolveu um projeto relacionado a técnica culinária.

Os conceitos científicos utilizados nos trabalhos apresentados pelos estudantes na Feira foram os mesmos das atividades práticas/experimentais desenvolvidas em aula, porém recontextualizados para o objetivo de cada projeto.

A percepção foi que os estudantes conseguiram articular os conceitos científicos emergidos nos processos de intervenção nas aulas, se apropriando dos mesmos, ao utilizarem-nos em situações diferentes das apresentadas anteriormente, mas que as suas aplicações eram pertinentes.

Isso sugere que se for proporcionado aos alunos dos anos iniciais da EJA, acesso à cultura científica que se articule com o seu cotidiano, estes são

capazes de desenvolverem a alfabetização científica. Tais resultados apontam também para a compreensão da relevância da alfabetização científica como potencializadora da consciência de cidadania por parte dos estudantes de EJA (CHASSOT, 2003).

Considerações Finais

O corpus de análise da pesquisa envolveu: (i) a formação docente inicial e continuada, (ii) a investigação da prática docente em Ciências, (iii) o desenvolvimento de estratégias didáticas para a execução interdisciplinar das atividades práticas/experimentais, (iv) a construção curricular na escola e (v) a apropriação de conceitos científicos pelos alunos da EJA. Para isso, apostou-se no diálogo com as escolas, na observação das práticas realizadas pelos professores e no planejamento de atividades práticas/experimentais voltadas ao cotidiano dos estudantes.

Das pautas colocadas como meta para o desenvolvimento da pesquisa e que resultou neste escrito, foi percebido que a pesquisa movimentou a formação inicial e continuada, contribuindo para uma formação diferenciada dos licenciandos em Pedagogia, e tira os licenciandos em Ciências Biológicas de uma comodidade que até então não era reconhecida como tal, mas sim como algo que não os pertencia profissionalmente – lecionar na EJA e partilhar aprendizados próprios da sua formação com os pedagogos.

Na formação continuada, a pesquisa destaca a importância da articulação universidade/escola para a proposição de políticas públicas, apresentando caminhos para que os professores atuantes nos anos iniciais da EJA repensem as Diretrizes e os Referenciais Curriculares para esta modalidade de ensino em suas práticas pedagógicas, de forma a reorganizar o currículo com um olhar menos segregador e mais integrador para o ensino de Ciências a partir do uso de atividades práticas/experimentais.

As narrativas das práticas pedagógicas escolares desenvolvidas motivaram a construção de argumentos para novas pesquisas em Ciências numa modalidade de ensino marginalizada, porém persistente no Brasil.

Devido aos desafios impostos pela EJA, esta pesquisa proporcionou uma ampla produção de materiais resultantes de diversas adaptações das atividades práticas/experimentais, revelou mudanças de postura do professor, renovação de estratégias e reorganização de conteúdos tornando o ensino destes

mais dinâmicos, interdisciplinares e em consonância com o cotidiano dos estudantes da EJA.

Estes destaques da pesquisa confirmam o processo de produção do conhecimento escolar que pode ser o alicerce para subsidiar a reconstrução ou a construção contínua do currículo neste espaço como proposto por Veiga (2002, p. 7).

Perceber não significa confirmar impactos, porém, com a continuidade desta pesquisa e com a ampliação de participantes institucionais (Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica) e profissionais, os impactos surgirão. A iniciativa tomada por este projeto já está estabelecida como geradora de outros novos projetos semelhantes no estado do Rio de Janeiro.

Referências

AGOSTINI, V. W.; DELIZOICOV, N. C. A experimentação didática no ensino fundamental: impasses e desafios. *In: 7º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. 2009, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, ABRAPEC, 2009. p 1-12.

BEIRAL, H. J. V *et al.* Possibilidades de integração disciplinar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a partir da criação do Núcleo de Apoio Experimental em Bioquímica para o ensino de Ciências e Biologia (NAEB). **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**. Maringá, n.1, v. 9,p. 7006 - 7015, 2016.

BEIRAL, H. J. V. **O uso da experimentação escolar em ensino de Ciências como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2017. Relatório Técnico (Pós-doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós Graduação em Educação, Niterói, RJ. Disponível em: <<http://ppgeducacao.sites.uff.br/pos-doutorado>>. Acesso em 28 out. 2020.

_____. **O experimento do meu dia-a-dia está na sala de aula: propostas de atividades práticas em Ciências para os anos iniciais da educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2018. v. 1. 60f.

_____. *et al.* **A apropriação de conceitos científicos nos anos iniciais da EJA: evidências das relações entre cotidiano e atividades práticas/experimentais**. *In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS*. 2019, Niterói, Rio de Janeiro, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2019. p. 1-3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Fundação Municipal de Educação. Atos do Presidente. Portaria FME N° 085, de 12 de fevereiro de 2011. Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências. **A Tribuna**, Niterói, Rio de Janeiro, 12 fev. 2011. Seção 1. p 1-4.

CACHAPUS, A. *et al.* Do estado da arte da pesquisa em educação em Ciências: linhas de pesquisa e o caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2008.

CAMARGO, P. S. A. S. **Percepções de Alunos Jovens e Adultos sobre o processo de Ensino-Aprendizagem**. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253043>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉRES, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. (Coleção Questões da Nossa época; v.26) 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação [online], 2003, n.22, p 89-100.

DOURADO, L. (2001). Trabalho Prático (TP), Trabalho Laboratorial (TL), Trabalho de Campo (TC) e Trabalho Experimental (TE) no Ensino das Ciências – contributo para uma clarificação de termos. *In*: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, M. A.; RIBEIRO, R. **Ensino Experimental das Ciências**. 1. ed. 3. v. (Re)pensar o Ensino das Ciências.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de ciências presentes em museus e centros de ciências: um estudo da Estação Ciência – São Paulo e do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas MDCC**. 2003. 201f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253629>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

- FANG, Z. The language demands of science reading in middle school. **International Journal of Science Education [online]**, v. 28, n. 5, p. 491-520, 2006.
- GARCIA, R. M.; da SILVA, M. P. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, T. C. S., *et al.* A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.
- MEGID, J. N. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. 365f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MOURA, T. M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, desafios, e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.
- MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.
- NASCIMENTO, F. *et al.* O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.10, n. 39, p. 225-249, set. 2010.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- PRATA, R.; MARTINS, I. Ensino de ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *In: 5º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. 2005, Bauru. **Anais...** 2005. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2005. p 1-11. ,
- ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago. 2006.

SÁ, L. P. *et al.* Análise das Pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências. *In*: 8º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. , 2011, Campinas. **Anais...** 2011. Campinas: ABRAPEC, 2011. p 1-12.

VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Revista Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças.v. 23, n.79, p. 163-186, ago. 2002.

YAMADA, M.; MOTOKANE, M. T. Alfabetização Científica: apropriações discursivas no desenvolvimento da escrita de alunos em aula de Ecologia. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 5, n. 10, p. 29-40, 2013.

VI

A EJA NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERFIS, ESPACIALIDADES E MOBILIDADE*

Marcelo André de Souza¹

Este capítulo visa apresentar alguns resultados da pesquisa de dissertação intitulada “A educação de jovens e adultos na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro: um olhar a partir da dimensão territorial”, defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Tomando como questão central o território e a reflexão sobre domínio e apropriação do território e com a finalidade de contribuir para as discussões no campo da diversidade, desigualdade social e educação, a dissertação teve como objetivo a análise das características dos alunos matriculados na Educação de Jovens e adultos (EJA) no ensino médio da rede estadual na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Em síntese, foi possível verificar que as diferenças espaciais revelam diversidades, que por estarem associadas a indicadores como sexo, cor, idade e renda, evidenciam desigualdades socioespaciais intraurbana no território municipal que em última instância ecoam dentro das escolas.

Ao se questionar sobre como se caracterizava a população de alunos presentes nas diversas configurações territoriais existentes no município, a pesquisa de dissertação trouxe como hipótese, o pressuposto de que os discentes observados apresentam regularidades de natureza, geracional, socioeconômica, de sexo, da cor de pele, de situação domiciliar e de local de nascimento, que podem variar de acordo com o território, considerado como variável de análise.

Para isso, buscou-se elucidar alguns questionamentos referentes às configurações e as mudanças educacionais na EJA do ensino médio enquanto política pública. Fundamentado no conceito de território, procurou-se compreen-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.135-152

¹ Licenciado em Geografia. Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutorando em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor Geografia do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro e do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

der como se configura o município do Rio de Janeiro e como sua população espacializa-se dentro dos seus limites.

Aprofundando ainda mais o caráter da espacialização, foram investigadas as variações e as regularidades presentes nos alunos matriculados na EJA do município. Por último, aproximando a escala geográfica, buscou-se compreender com que frequência os alunos da Zona Norte dominam as demais áreas da cidade, considerando sua mobilidade.

Ao considerar a relevância do tema estudado, cujo recorte territorial é um município de notória posição econômica, assim como um lócus de disparidades sociais, a pesquisa visa contribuir com o debate sobre a diversidade dos sujeitos na EJA. Em linhas gerais, ajuda também a pensar sobre a necessidade de se ressignificar práticas e saberes pedagógicos para contemplar as demandas identificadas na EJA no ensino médio ao se discutir os intervenientes nas diferentes trajetórias dos alunos acima de 18 anos, em defasagem escolar, identificando suas variações e regularidades em relação ao território que habitam.

Essa ressignificação é particularmente relevante porque, apesar de existirem diferentes realidades socioeconômicas distribuídas pelo território estadual e municipal, ainda ocorre nessas áreas, forte tradição de homogeneização e padronização das ações educacionais, mesmo sendo visíveis nessas realidades, diferenças sociais, econômicas e culturais que imprimem distinções na vida dos discentes. Dessa forma, é pertinente compreender como estas realidades territoriais se expressam a partir da caracterização dos jovens e adultos estudantes da EJA no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, especialmente na Zona Norte da sua capital.

Nesta direção, esta proposta de pesquisa de dissertação visou aprofundar a análise sobre a região da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, um território importante dentro da segunda metrópole do país e mais importante do estado do Rio de Janeiro, principalmente no que concerne os seus aspectos econômicos, políticos e sociais.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa esteve ancorada nas informações contidas no banco de dados produzido em 2014 pela pesquisa “Escola, Trabalho e território: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em ‘defasagem escolar’ no Rio de Janeiro”², que contém 933 questionários aplicados aos alunos em 14 escolas loca-

²O referido projeto, coordenado pela professora Mônica Peregrino da UNIRIO, é desdobramento da pesquisa interinstitucional “Jovens Fora de Série: trajetórias truncadas de estudantes do ensino médio no estado do Rio de Janeiro” realizado no período de 2012 a 2015 aprovado pela FAPERJ, em 2011, e contou com a participação de pesquisadores dos Programas

lizadas nas Zonas Sul, Centro, Oeste e Norte da cidade do Rio de Janeiro. Os questionários são constituídos por 85 questões que abrangem 7 blocos de itens: perfil socioeconômico; sobre trabalho e estudo; trajetória escolar; informações sobre a escola; seu futuro e programas de educação; atividades cotidianas e lazer; internet.

A amostra reuniu estudantes matriculados nas três séries do ensino médio distribuídos nos três turnos escolares, pertencentes à EJA e ao programa de correção de fluxo denominado “Autonomia”. No que diz respeito a Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, esta pesquisa contém dados sobre a amostra colhida, que corresponde a 38,2 % (355) do total.

Ao considerar o universo de estudantes selecionados e tendo em vista as consecuições das questões propostas, buscou-se inicialmente compreender e caracterizar a EJA no ensino médio no Brasil e seus reflexos no estado do Rio de Janeiro. Para isso, foram utilizados os artigos acadêmicos, as legislações produzidas a partir de 1988 e os dados estatísticos obtidos nos Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os últimos relatórios publicados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em especial o do ano de 2013, quando foi criado o banco de dados da pesquisa interinstitucional.

Para sistematizar de forma geral como se constituíram as características geográficas e populacionais do território do município do Rio de Janeiro, assim como o da Zona Norte da cidade, foram consultados trabalhos acadêmicos em conjunto com as fontes de dados do “IBGE Cidade”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do Censo demográfico de 2010 e o “Armazém de dados” produzido pelo Instituto Pereira Passos (IPP), com base no Censo de 2010.

A fim de traçar um perfil e compreender como se caracterizavam os alunos matriculados na EJA no ensino médio do município, foram considerados os aspectos referentes à idade, ao sexo, à cor, ao local de moradia, ao trabalho, à renda e ao nível de escolaridade familiar entre outras variáveis. Para isso, foram utilizadas as frequências, obtidos com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), o qual contém os dados da pesquisa interinstitucional. Essas frequências foram agrupadas nas seguintes áreas: Centro/Zona Sul; Zona

de Pós-Graduação em Educação da UFF; Pós-Graduação em Educação da UNIRIO; Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ; Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais PPGEDU – UERJ; Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas – UERJ.

Oeste e Zona Norte; e mostravam como esses alunos e suas características se espacializavam por todo o território do município.

Ao compreender a base territorial e escolar do município, assim como as regularidades e variações dos sujeitos presentes no banco de dados, buscou-se aprofundar o conceito de território a partir da noção de domínio e apropriação, verificando quais alunos da Zona Norte do município e com que frequência se deslocavam para outras áreas da cidade.

Nessa etapa do estudo, a Zona Norte foi destacada das demais áreas da cidade, com a intenção de que este território fosse objeto de análise em relação à média dos demais territórios do município. As informações obtidas neste cruzamento serviram para caracterizar a população dos alunos matriculados na EJA no ensino médio, assim como analisar a diversidade existente desta região. Foi possível também comparar esses dados com informações de outras regiões da cidade do Rio de Janeiro, em especial a Zona Oeste, a fim de observar essa diversidade sob o aspecto das variações territoriais.

A Educação de Jovens e Adultos e o ensino médio no Brasil: reconfigurações e confluências a partir da Constituição de 1988

O ensino médio e a EJA no ensino médio vêm adquirindo considerável relevância no cenário educacional brasileiro, particularmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assegurou os direitos sociais aos brasileiros, principalmente os educativos. A educação passa a ser reconhecida como um direito de todos os cidadãos, inclusive àqueles que não tiveram a oportunidade de realizar sua escolaridade. Assim, como principal eixo norteador das reconfigurações ocorridas com a promulgação da Constituição Federal, destaca-se o inciso I do art. 208 e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que asseguram a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Outros instrumentos normativos complementam o conjunto dos marcos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que detalha e organiza o sistema educativo brasileiro e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que fixa as metas decenais a serem alcançadas pelo sistema de ensino entre os anos de 2014 a 2024, além das Diretrizes Curriculares para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 01/2000), para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012) e para a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012); e as Diretrizes Operacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 03/2010).

Como marcos políticos operacionais, nos quais se evidencia o espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, atualmente denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A função social do ensino médio foi reconfigurada ganhando maior relevância. Antes, de caráter dual, essa etapa da educação era vista como das elites e dos setores emergentes da classe média e durante muito tempo foi considerada como um percurso educacional de transição para o ensino superior. Para as classes populares, visava meramente a preparação para o mercado de trabalho como formação técnica.

Até então, a EJA e seu público eram tratados com indiferença por políticas públicas cujo objetivo maior era o caráter alfabetizador dos cidadãos, sem promover a articulação ou promover a continuidade dos estudos nas etapas seguintes de escolarização.

Situação reconfigurada com a Lei nº 9394/96 que estabeleceu novas concepções de EJA e de ensino médio garantindo o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos, para além do simples acesso à escola, mas também na produção do conhecimento no mundo da cultura e do trabalho, por jovens e adultos que se constroem como sujeitos na prática social.

A atual LDB sofreu muitas alterações, mas ficou inalterado o ideário de formação da classe popular, voltada para o mercado de trabalho. Para a EJA observa-se uma articulação à educação profissional, desconsiderando o desenvolvimento individual e a promoção da cidadania, outras duas condições essenciais destacadas pelo art. 205 da Constituição Federal.

Acresce a isso que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 ao versar sobre a reforma do ensino médio, reconstrói a dualidade propondo uma reforma na estrutura do sistema atual do ensino médio, em que ao flexibilizar a grade curricular, permite ao estudante a “escolha” de seguir os estudos no nível superior ou entrar no mundo do trabalho.

Ao considerar a “segregação” existente dentro dos ambientes escolares, assim como as condições precárias da oferta do ensino médio do país, a reforma poderá, além de resgatar a dualidade, tão combatida ao longo dos anos, promover ainda mais a exclusão e a precarização do ensino. Além disso, estas ações poderão representar uma ameaça à democratização do ensino público, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais e cercearão os estudantes, sobretudo os da escola pública, do direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal.

Apesar desse retrocesso articulado pelo atual governo, as mudanças ocorridas fizeram com que as escolas públicas recebessem um novo contingente de estudantes, não raro, jovens, filhos das classes trabalhadoras com características diferenciadas, cujas demandas não são atendidas, a fim de combater a desigualdade social existente na sociedade brasileira com relação ao direito à educação.

Assim, a EJA no ensino médio no cenário nacional caracteriza-se por ter a rede pública estadual como a dependência administrativa com o maior número de alunos matriculados na EJA no ensino médio. Outra tendência é presença de discentes egressos do ensino regular sugerindo que esta modalidade está recebendo alunos que possuem um histórico de retenção e evasão que buscam meios para conclusão da sua escolaridade.

Com essa conjuntura, o que se constata dentro das ações de políticas públicas no âmbito da educação, em especial a EJA do ensino médio, é uma nova identidade para esta modalidade, limitando-se a ser mais uma ferramenta de aceleração de escolaridade e acesso à certificação, assim como os projetos instituídos nos ensinos regulares.

O estado do Rio de Janeiro segue as tendências do contexto nacional, pois essa modalidade de educação recebe ações pontuais no âmbito das políticas públicas, não sendo tratada como uma política de Estado, mas de governos que não a reconhecem como estratégica para o desenvolvimento socioeconômico de um território (JULIÃO, 2017). O mais recente está associado ao programa Nova EJA, implementado na maioria das escolas estaduais com ensino noturno e que tem como pano de fundo o interesse do governo em melhorar os indicadores da educação do país, visto que os alunos das classes de EJA não são contabilizados e avaliados nos índices.

Toda essa conjuntura contribui para que a penetração dos jovens pobres na escola, em especial nos patamares médios de escolaridade, ocorra lentamente, revelando o aprofundamento das desigualdades sociais para essa parcela

da população que frequenta a EJA na rede pública estadual, conforme explicita Peregrino (2014, p. 08).

Por fim, pode-se perceber que se por um lado houve alguns avanços, especialmente nos ditames legais e no acesso das classes populares na EJA no ensino médio, há por outro a necessidade de maior articulação entre essas políticas públicas, ainda incipientes, pontuais e efetivadas de acordo com os interesses políticos de uma demanda de governo, sendo poucas institucionalizadas como políticas de Estado. Essas constatações nos permitem deduzir que as ações do poder público favorecem mais à desconstrução da autonomia dessa modalidade, do que a manutenção das conquistas, cuidadosamente efetivadas em lei ao longo da história recente.

A compreensão das ações públicas federais e estaduais no âmbito da EJA no ensino médio convergiram para a reflexão sobre como esta modalidade se apresenta no município do Rio de Janeiro, considerando as diferenças socioeconômicas e educacionais presentes no território do município do Rio de Janeiro.

Configuração territorial do município do Rio de Janeiro e suas espacializações

Ao buscar respostas ao questionamento sobre como se configura o município do Rio de Janeiro, outras considerações foram possibilitadas ao relacionar a configuração territorial ao modo como estão espacializadas a população e a EJA no ensino médio, considerando como ponto de reflexão o território.

Sobre esse conceito, destacam-se autores como Santos (2007, p. 14), ao ressaltar que o território deve ser entendido como categoria de análise a partir da definição “o território tem que ser entendido como um território usado, não o território em si”, configurado na junção de duas concepções: a base física e as suas identificações.

Ao considerar as várias noções de território presentes, Haesbaert (2004) propõe as concepções de território em três vertentes básicas: a política (relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relações espaço-poder institucionalizadas); a cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural; e a econômica (muitas vezes economicista), menos difundida, destacando o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho.

Souza (1995, p 78-79), entretanto, afirma que além de buscar as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço, importa entender que o território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

Ao considerar as perspectivas teóricas, as concepções e as dimensões do conceito de território, Saquet (2013, p. 24) ressalta que este conceito abrange as relações entre a sociedade e a natureza “economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; [...] domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas específicas e relações de poder; diversidade e unidade” sendo elas combinação específica de cada relação espaço-tempo.

Com base nas concepções teóricas elencadas, o trabalho destacou que o município do Rio de Janeiro apresenta aspectos populacionais, políticos e econômicos que o caracteriza como um dos mais importantes municípios do país e o mais importante do estado, pois além de ser a capital do estado, possui a 2ª maior população e Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Essa proeminência dá a ele um papel de centralidade e o status de Metrópole Nacional e uma região de influência, denominada Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Essa posição de destaque, assim como a configuração de seu território remontam ao período colonial, tanto ao exercer a função portuária, quanto ao longo dessa formação territorial, no qual o município passou por diversas legislações urbanísticas, que resultou na atual divisão político-administrativa estruturada em: Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros (Lei Complementar nº 111/2011).

Conforme o Instituto Pereira Passos – IPP (2014) o território municipal possui cinco Áreas de Planejamento, 16 Regiões de Planejamento, 33 Regiões Administrativas e 161 Bairros, sendo escolhido para fins de análise as cinco Áreas de Planejamento. Essas áreas territoriais são comumente conhecidas como: Centro, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste, nomenclaturas que estiveram mais associadas a divisão do município do ponto de vista da população e *a posteriori* dos geógrafos.

Na perspectiva das legislações urbanísticas (entre 1918 e 1992), esses termos não eram explicitados como áreas de delimitação do município. Somente após, com o Decreto nº 11.935/93, que esta associação ganhou caráter legal, sendo nomeadas: Área de Planejamento 1 (Centro), Área de Planejamento 2

(Zona Sul), Área de Planejamento 3 (Zona Norte), Área de Planejamento 4 (Barra da Tijuca e Jacarepaguá) e Área de Planejamento 5 (Zona Oeste)³.

Com base nos dados do Censo do IBGE (2010), foram constatadas diferentes espacialidades entre as áreas de planejamento no ponto de vista socioeconômico. No bojo dessas diferenças, a Zona Sul da cidade destoa das demais áreas, especialmente na presença de mulheres (56%); brancos (74%), mais velhos (23%) e com maior renda (33%) (IPP/2010).

Essas diferenças revelam em contrapartida desigualdades espaciais no campo da educação. Como exemplo, constata-se que a metropolitana IV (Zona Oeste) era a área da cidade que, proporcionalmente, tinha mais alunos matriculados na EJA no ensino médio, com cerca de 93% de alunos e presentes no turno noturno (72%). As metrópoles III (Zona Norte) e VI (Centro e Zona Sul) havia um maior percentual de alunos matriculados no turno integral ou semipresencial (62% e 58%) e com proporções menores a EJA do ensino médio (66% e 78%).

Essas constatações evidenciam que todo esse processo de inclusão e exclusão na formação do espaço urbano do município do Rio de Janeiro vem ocorrendo desde muito. Um processo caracterizado por uma estratificação espacial em um formato linear descontínuo, no qual o Estado vem atuando geralmente articulado à classe dominante, na garantia do interesse e da rentabilidade de seus investimentos. Formato esse semelhante às demais áreas metropolitanas brasileiras, onde a divisão do poder político e das consequentes formas de distribuição de renda do país altamente concentradoras, são visíveis nas perspectivas regional, intrametropolitano e intra-urbano. Um modelo duplo e complementar de estruturação no qual coexistem os aspectos formal (oficial) e informal, não raro apontado como ilegal.

Essa constatação não só dialoga com Abreu (1987), Geiger (2002) e Ribeiro (2015), como revela uma diversidade de sujeitos presentes na cidade do Rio de Janeiro, sendo fundamental refletir se em cada território, o perfil dos alunos matriculados na EJA do ensino médio pode variar de acordo com o território.

³ O atual Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro, apesar de citá-las, mantém a divisão territorial preexistente (Área de Planejamento, Região Administrativa e bairros), entretanto não as nomeia conforme o decreto de 1993.

Os alunos da EJA no ensino médio: suas tendências e variações no território

Com a compreensão sobre as espacializações presentes na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa buscou caracterizar o perfil dos alunos da EJA no ensino médio e as possíveis variações de acordo com o território, a fim de encontrar possíveis tendências e variações no perfil desses sujeitos presentes no território municipal.

Para fins de análise, essas áreas foram denominadas os espaços territoriais do Centro-Sul⁴, Zona Norte, Zona Oeste, correspondendo respectivamente a 178 (19%), 356 (38%) e 399 (43%), em quantidade de questionários aplicados e valores percentuais da amostra.

As escolas situadas nos bairros do Centro, Copacabana, Largo do Machado, Leblon e Vila Isabel compunham a área Centro-Sul; as dos bairros de Bonsucesso, Maré, Manguinhos, Irajá e Méier, a área da Zona Norte; e as de Santa Cruz, Campo Grande, Magalhães Bastos e Taquara, as da Zona Oeste da cidade.

Com a análise das vinte sete variáveis foi possível observar que, representativamente, os alunos da EJA do ensino médio, matriculados na rede estadual no município do Rio de Janeiro, possuíam tendências que em sua maioria se caracterizavam por serem mulheres (57%); de idade entre 18 e 24 anos (56%); pretos e pardos (65%); com renda familiar de até dois salários mínimos (68%); filhos de mães como ensino fundamental (66%); evangélicos (46%); solteiros (60%); sem filhos (55%); naturais do estado do Rio de Janeiro (84%); moradores do município do Rio de Janeiro (99%), cujas escolas se localizam na mesma área em que moravam (88%).

Do ponto de vista das relações trabalho e estudo, a maior parte deles começou a trabalhar com idade acima dos 15 anos (54%); conciliaram em algum período de sua trajetória escolar a escola com o trabalho (82%); possuíam trabalho fixo (55%), algum tipo remuneração (83%) e já tiveram carteira assinada (57%).

Ingressaram na escola antes dos seis anos de idade (68%); concluíram o ensino fundamental com mais de 15 anos (75%); concluíram no ensino regular (56%) e iniciaram o ensino médio com idade acima dos 18 anos (62%). Leva-

⁴ As áreas territoriais do Centro e da Zona Sul foram assim agrupadas devido ao número de entrevistas na área do Centro, assim como pelo tipo de formação histórica e a presença de aparelhos urbanos presentes nessas áreas.

vam menos de 30 minutos para chegar à escola (75%) e em sua maioria iam a pé (44%).

Como atividade cotidiana, a maior parte deles tinham salas de cinema perto de sua moradia (69%); nunca foram a um teatro (39%); frequentemente ou às vezes frequentavam outras áreas fora do seu lugar de moradia e estudo (69%); seus familiares eram considerados como melhores amigos (34%) e não participavam de nenhum grupo social ou identitário (65%).

Essa representação macro do perfil, especialmente nas variáveis sexo e cor dos alunos, corrobora os dados revelados por outras pesquisas sobre o perfil dos alunados, como a apresentada pela SEEDUC (2014). Essa pesquisa revelou que no estado do Rio de Janeiro, os alunos da EJA matriculados na rede estadual estavam representados em 50% da amostra por mulheres de cor preta ou parda (negra).

A variável cor chamou a atenção devido às cores preta e parda serem as de maior representatividade tanto nas escalas estadual e municipal, quanto na intramunicipal, não mostrando variações espaciais significativas (menos de 5 pontos) entre as Zonas Norte, Oeste e Centro/Sul.

Além da cor, as variáveis município de moradia, renda familiar, trabalho remunerado, idade que começou a estudar, tipo de formação, tempo até a escola, tipo de locomoção até a escola (a pé), frequência a outros lugares fora do seu local de moradia e participação em grupos sociais também não variaram pelas regiões em estudo, apresentando uma diferença menor que 10 pontos percentuais entre as áreas de maior e menor percentual.

Quanto à espacialização das 17 variáveis restantes pelas áreas das Zonas Oeste, Norte e Centro/Sul da cidade, fica constatado que a Zona Norte, recorte da pesquisa, destacou-se em relação as três, apresentando em sua amostra um coletivo com mais mulheres (63%), moradoras de comunidade (83%), filhas de mães com o ensino fundamental (74%), com diferenças acima de 10 pontos percentuais em relação aos outros territórios.

Na comparação com a Zona Oeste, a Zona Norte apresentou contrapontos significativos que indicavam espacializações distintas dentro das tendências apresentadas pela amostra. Com diferenças percentuais superiores a 10%, a Zona Norte caracterizou-se em relação a Zona Oeste por apresentar um conjunto de alunos na maioria: mulheres, com idade acima dos 25 anos, moradores de comunidades, casados, com filhos, filhos de mães com o ensino fundamental, com maioria trabalho fixo e carteira de trabalho assinada, ingressaram na es-

cola depois dos 6 anos, concluiu o ensino fundamental depois dos 15 anos e iniciou o médio com mais de 18 anos.

As diferenças no perfil de alunos para essas duas áreas podem ser justificadas considerando o processo histórico de formação e ações governamentais no território do município, assim como pela Zona Oeste possuir um processo de ocupação mais recente que a Zona Norte, ocupação mais consolidada. Essa lacuna temporal no processo de expansão da cidade pode repercutir tanto na quantidade e tipo de aparelhos urbanos (escolas, hospitais, praças, transporte público etc.), assim como no perfil de seus habitantes.

Nesse sentido, a Zona Oeste, por ser mais recente, pode apresentar um território desprovido de muitos aparelhos urbanos, assim como um perfil de população mais jovem que repercute no campo da educação e da EJA no ensino médio com os perfis supracitados. Por outro lado, a Zona Norte, por motivos inversos, apresenta um perfil de alunos mais velhos.

Com base nos resultados apresentados, pode-se inferir que a ocupação do território influencia ou influenciou na trajetória escolar os alunos da EJA no ensino médio, situados no município do Rio de Janeiro. Acresce a isso a percepção de que estes alunos não só possuem características que revelam tendências dessa coletividade, como também apresentam distinções que, dependendo do olhar empregado, diferenciaram-se dentro do território.

Os alunos da EJA no ensino médio na Zona Norte e suas mobilidades pelo território

Ao partir dos resultados apresentados sobre os perfis discentes, a pesquisa avançou com a finalidade de compreender como se caracterizam os alunos, destacando como território de reflexão a Zona Norte da capital do estado. Assim, fundamentado nos conceitos de domínio e apropriação do território (HAESBAERT, 2004), buscou-se analisar especialmente as questões que envolvem o deslocamento desses sujeitos pelo território, a partir da regularidade que esses alunos frequentam outras áreas da cidade fora do seu local de moradia e estudo.

Sobre ambos conceitos, Haesbaert e Limonad (2007, p. 42) afirmam que o “território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado”. Destacam que o mesmo não deve ser

associado exclusivamente a simples materialidade do espaço socialmente construído, assim como a um conjunto de forças mediadas por esta materialidade.

Assim, território é visto como uma relação de apropriação e/ou domínio da sociedade sobre o seu espaço. Para Haesbaert (2006, p. 117-118) essa relação “incorpora como um de seus constituintes fundamentais o movimento, as diferentes formas de mobilidade, ou seja, não é apenas um ‘território-zona’, mas também um ‘território-rede’”.

Ao partir dessa perspectiva, a Zona Norte do município é entendida como um “território-zona” e foi questionado, como e quais grupos de alunos dominam e apropriam-se do território considerando as diferentes formas de mobilidade existentes⁵.

Atualmente, a Zona Norte do município do Rio de Janeiro possui uma extensão territorial de 203,47km², correspondendo a 17% do território da cidade. Sua área faz limite com as áreas de planejamento 01, 02, 05 e com a Baixada Fluminense. A Avenida Brasil, a Linha Vermelha e a Linha Amarela são suas principais vias de acesso e estão integradas às duas principais rodovias federais de entrada e saída da cidade, Presidente Dutra e Washington Luiz.

De acordo com o último Plano Diretor da cidade (2011), esta área possui 80 bairros, subdivididos em sete subáreas de planejamentos (3.1 - Ramos, 3.2 - Méier, 3.3 - Madureira, 3.4 - Inhaúma, 3.5 - Penha, 3.6 - Pavuna, 3.7 - Ilha do Governador) e 13 regiões administrativas.

Segundo o IPP (2010), com base no Censo de 2010, habitavam essa área geográfica 2.399.159 pessoas, o que correspondia a 38% do total da população residente na cidade do Rio de Janeiro, considerada também como uma área densamente povoada com 11.791 hab/km². Essa população estava composta por 47% homens e 53% de mulheres; 20% de crianças e adolescentes, 24% jovens, 41% de adultos e 15% de idosos.

Em relação à EJA do ensino médio ofertada pela rede estadual do Rio de Janeiro, a área é administrada pela coordenadoria Região Metropolitana III. Essa Metropolitana abrange a maior parte dos bairros da região da Zona Norte do município (62 bairros)⁶.

Em 2013, a Metropolitana III era composta por 101 escolas que representavam 8% da rede estadual. Com relação à EJA, atendia a cerca de 10.500

⁵ O conceito de apropriação não foi considerado como objeto de reflexão nesta análise pois ele abrange um caráter qualitativo de interpretação, com questões que o banco de dados não contempla.

⁶ Com a Resolução SEEDUC nº 5.563 de 20 de setembro de 2017 altera a área de abrangência geográfica da Regional Metropolitana III sofreu alteração incluindo a ela alguns bairros da Regional Metropolitana VI.

alunos (31%), distribuídos em 44 escolas, atendendo a etapa final do ensino fundamental e o ensino médio nas modalidades presencial e semipresencial. O ensino médio correspondia a 66% com 6.910 alunos.

A maior parte dos alunos estava matriculado no turno integral que, de acordo com a SEEDUC (2014), correspondia a modalidade de ensino semipresencial⁷, correspondente aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CE-JAs). Em números proporcionais, 62,1% estavam matriculados no turno integral, 37,6% no noturno e 0,3% de tarde. Por outro lado, mesmo com um quantitativo menor de alunos, essa Regional possuía um número maior de alunos na etapa final do ensino fundamental, correspondendo a 33% do total.

A pesquisa revelou que nas médias municipais, o sexo masculino foi o grupo de alunos que mais frequentava áreas fora do seu local de moradia e estudo (72%); que a faixa etária que mais se destacou foi a de mais de 25 anos de idade (73%), assim como aqueles de cor branca (72%). Com relação à renda, sobressaíram os que possuíam renda salarial domiciliar acima dos cinco salários mínimos (78%), assim como não moradores de comunidades (78%), trabalhadores (71%) e amigos associados a grupos que frequentam (81%).

A Zona Norte, além de seguir as médias municipais, apresentou diferenças percentuais para algumas variáveis que a destacaram em relação às demais áreas em estudo. Essa área apresentou maiores proporções de mulheres (2 pontos percentuais acima); com idade acima dos 30 anos (6 pontos); de pretos e pardos (3 e 5 pontos); com renda entre dois e cinco salários mínimos (11 pontos); não moradores de comunidades (8 pontos); que somente estudavam (com 4 pontos) e que seus melhores amigos eram pessoas relacionadas ao grupos que frequentavam, escola e trabalho (9 pontos acima), como aqueles que frequentavam áreas fora do seu lugar de moradia e estudo.

Os dados apresentados evidenciaram a existência de desigualdades socioespaciais intraurbana na cidade do Rio de Janeiro. Revelaram também que esta desigualdade, sobretudo associada a idade, cor, renda e situação de moradia, impacta na forma como os alunos dominam o território, apresentando diferentes formas controle social (HAESBAERT, 2004).

Uma possível justificativa para essa constatação pode estar relacionada a rede de transportes existente, pois a Zona Norte organizou-se seguindo os eixos das linhas férreas e bondes que a serviam. Atualmente, acresce nessa região as principais vias de acesso às rodovias interestaduais da cidade como a Avenida

⁷ A justificativa se faz dividida a escola/professores estarem disponíveis em período integral aos alunos matriculados nesta modalidade.

Brasil e a Linha Vermelha, assim como a presença da linha 2 do metrô, terminal de BRT, aeroporto e terminal de barcas.

Para não concluir

Ao longo de todo trabalho pode-se constatar que as práticas cotidianas das pessoas são práticas espacializadas, que se fazem presentes nesta pesquisa dentro do município do Rio de Janeiro. Essas espacialidades indicaram diversidades que se revelaram a partir da desigualdade sociais, que em última instância ecoaram dentro dos bancos escolares, a partir das diferentes constituições dos perfis dos alunos, no que tange suas características socioeconômicos, suas relações entre trabalho e estudo, trajetória escolar, característica das escolas e suas atividades cotidianas.

Essa constatação possibilita contribuir para possíveis ações do poder público no atendimento desses sujeitos que, entretanto, não são observadas pelas políticas que são desenvolvidas. O não olhar para esse fenômeno, dificulta a construção coletiva do conhecimento, a escolarização dos alunos envolvidos e, por consequência, o crescimento econômico social emancipatório do município.

Com a pretensão de não finalizar esta discussão, as questões aqui abordadas suscitam questionamentos. Carecem maior atenção em investigações futuras, a saber: como se configuram as propostas curriculares e didáticos pedagógicas voltadas às características dos alunos matriculados na EJA do ensino médio da rede estadual? O que representa os ensinos regular e semipresencial (ou à distância) no âmbito das políticas públicas para EJA? Existem variações no perfil dos alunos matriculados no ensino presencial e semipresencial? Quais outras variáveis podem contribuir para a compreensão da diversidade do público da EJA?

Referências

ABREU, M. de A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: IPP, 1987.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2014.

_____. **Lei nº 13.415/2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01 de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

_____. **Decreto nº 5.840/2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2006.

_____. **Emenda constitucional nº 59/2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03 de 2010.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: CNE, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

GEIGER, Pedro P. **A Metrópole e Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

_____. Ordenamento Territorial. Universidade Federal de Goiás/Instituto de Estudos Socioambientais. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v.16, n. 1, p. 117-124, jan./jun. 2006

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. etc, espaço, tempo e crítica. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**, Niterói, v. 1, n. 2 (4), p. 07-20, 2007.

IPP – Armazém de dados – **Tabela 2972** - População residente, sexo e razão de sexos, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro - 2010. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>> acesso em 10 de maio de 2016.

IPP – Armazém de dados – **Tabela 2973** - População residente, por idade e por grupos de idade, segundo as Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro – 2010. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>> acesso em 10 de maio de 2016.

JULIÃO, E. F. **Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro**: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. [S.l.], 2017.

PEREGRINO, M. **Escola, Trabalho e Território**: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em “defasagem escolar” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Unirio, [s.n.], 2014.

RIBEIRO, L. C. de Q. et al. **Rio de Janeiro**: transformações na ordem urbana. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2015.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Seeduc em Números**: transparência na educação. Rio de Janeiro, [s.n.], 2014.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. (et al.) **Territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Cap. 1, p. 13-21.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre o território**. 3. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre o espaço e o poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Parte 1, p. 77-116.

VII

OS SIGNIFICADOS DA EJA PARA OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS EM ANGRA DOS REIS*

Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho¹

O presente capítulo, fruto da dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense em 2015, procura refletir sobre as relações que os jovens de 15 a 17 anos, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de Angra dos Reis, estabelecem com a escolarização e a escola. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar a relação pessoal que esses jovens estabelecem com a escolarização, com a escola e, mais especificamente, com a Educação de Jovens e Adultos, principalmente compreendendo como esses jovens se veem dentro da EJA e o significado da EJA em suas vidas.

A metodologia utilizada foi a abordagem biográfica, que procura recuperar as trajetórias dos sujeitos para “compreender as experiências vividas em determinadas situações sociais” (COSTA, 2011, p. 16).

A partir da realização de entrevistas, a pesquisadora retoma relatos dos jovens sobre suas trajetórias, tomando-os como sujeitos de sua própria história.

Os jovens entrevistados foram selecionados a partir da aplicação de questionários, entre os alunos de 15 a 17 anos, a fim de traçar o perfil dos jovens da EJA: idade, gênero, estado civil, trajetória escolar, perfil familiar e hábitos de lazer.

A fim de compreender quem são e de onde vem esses jovens, o trabalho se baseou em dados do IBGE, principalmente do IBGE – Cidades, e nos dados da pesquisa Perfil da EJA², realizada pela Coordenação da Educação de

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.153-172

¹ Licenciatura em História, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História da Rede Municipal de Angra dos Reis. Ex-coordenadora de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

² A referida pesquisa visava traçar um perfil dos alunos da EJA de Angra dos Reis nos períodos assinalados. Através desse material foi possível conhecer melhor a modalidade dentro da rede de ensino do município: informações sobre distribuição de gênero, cor/raça, renda, condição familiar (número de filhos, quantidade de pessoas por moradia, renda), condição socioeconômica (se paga aluguel, se tem trabalho com carteira assinada), além de informações sobre seus interesses escolares e extraescolares (disciplinas onde encontra maior dificuldade ou preferência, atividades que são realizadas na escola como teatro, filmes, palestras etc. e ainda se realiza outras

Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia entre os anos de 2010 e 2012.

Panorama dos Jovens na EJA

A presença de um número cada vez maior de jovens na Educação de Jovens e Adultos vem sendo apontada por diversos autores como uma questão a ser enfrentada por todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com a educação, seja no papel de educador, gestor ou legislador.

Segundo dados do IBGE-PNAD 2011 (BRASIL, 2012), o percentual de jovens entre 15 e 24 anos na educação de jovens e adultos era de 35,8%. Na região Sudeste, representava 30,9%; na região Centro-Oeste 29,1%; no Nordeste, 37,9%; na região Sul, 41,0% e Norte, 41,2%. Estas três últimas regiões apresentavam os maiores percentuais de jovens na EJA.

Entre os grupos mais encontrados nos cursos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, ainda segundo o documento, são os grupos compostos por pessoas que têm de 25 a 59 anos de idade. Eles representavam 50,7%, dos quais a maior parte são mulheres (57,9%); 70,8% pretos ou pardos; 50,8% residiam na Região Nordeste e 68,3% em áreas urbanas.

É importante ainda ressaltar que, de acordo com o PNAD, as regiões com os menores índices de frequência escolar, nessa mesma faixa etária, eram as regiões Norte (41,3%) e Nordeste (43,0%), enquanto nas demais regiões a frequência superava os 50% dos alunos matriculados: na região Sul é de 55,5%, enquanto que no Centro-Oeste, 57,0% e no Sudeste de 59,8%.

Os menores percentuais de frequência à escola estavam entre os pretos e pardos, 45,3%, enquanto 60,0% dos alunos frequentes eram brancos.

Também chamava atenção o fato de que entre a população de mais baixa renda, apenas 36,8% dos jovens estavam frequentando a escola, enquanto que, entre os mais ricos, 74,5% frequentavam.

Esses dados evidenciam o quanto, a despeito da universalização do acesso à escola da década de 1990, a educação no Brasil permanece como um privilégio e ainda se mantém distante da efetiva conquista enquanto direito.

No estado do Rio de Janeiro, segundo dados do censo escolar de 2014 da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), apenas 47,8% dos jovens na faixa etária entre 15 a 17 anos estavam cursando a série adequada a sua faixa etária, isto é, o ensino médio; e 18,9% dos alunos das escolas estaduais estavam

atividades ou frequenta cursos na comunidade em que vive).

matriculados na educação de jovens e adultos, frequentando os ensinos fundamental e médio (presencial e semipresencial).

Se tradicionalmente a EJA visava atender o público adulto trabalhador, que abandonou a escola há muitos anos (ou mesmo não chegou a entrar), levado por questões sociais, econômicas, pessoais ou de outra ordem, esse quadro vem se alterando. Cada vez mais a EJA é procurada por jovens que se deslocam do ensino chamado regular.

Em Angra dos Reis, esse fato é uma realidade. A maior parte dos jovens que ingressam na EJA, geralmente o fazem na II Etapa, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental e muitos trazem um histórico de retenções.

Segundo dados do censo de 2010, no município de Angra dos Reis havia 119 jovens de 15 a 17 anos que nunca frequentaram creche ou escola³; na cidade do Rio de Janeiro, esse quantitativo é de 5.362 jovens. São milhares de jovens analfabetos, que se encontram totalmente excluídos de uma participação efetiva na sociedade letrada. O que nos mostra a necessidade urgente de avançar inclusive na oferta da educação de jovens e adultos para aqueles que ainda não tiveram acesso a esse direito.

Seguindo o fluxo contrário ao que as pesquisas indicam, o governo estadual e os governos municipais (especialmente das cidades do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis) têm fechado turmas de EJA, reduzindo ainda mais a oferta de vagas que, ademais, já não atendia plenamente a demanda.

Em Angra dos Reis, o fechamento se dá sob a justificativa de otimização da administração e a alegação de turmas esvaziadas e término das aulas antes do horário. Outra razão alegada para o fechamento de escolas que atendem a EJA é a violência em diversas localidades, impossibilitando a permanência do funcionamento das escolas no período noturno.

O ano de 2018, de fato, tem sido marcado, sobretudo nos municípios do Rio de Janeiro e Angra dos Reis, pelo acirramento da violência urbana, no entanto, o fechamento de algumas unidades não passou por uma discussão com as comunidades na busca por soluções alternativas para a população que acabou ficando sem nenhuma possibilidade de acesso à escolarização.

A pesquisa Perfil da EJA realizada pela Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, por sua vez, evidencia o rápido

³ Para o país e regiões, o IBGE – Censo 2010 – apresenta tabelas dos analfabetos. No IBGE cidades os dados aparecem como pessoas com Ensino Fundamental incompleto e pessoas que não frequentam e nunca frequentaram a escola.

crescimento do número de jovens de 15 a 17 anos na EJA da cidade, especialmente na II Fase - anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Em 2010, os jovens abaixo dos 20 anos eram 25,79% deste público em Angra dos Reis. Em 2012, eles já representavam 41,03% desse total. Quanto aos jovens de 15 a 17 anos, no primeiro semestre de 2012, representavam 29,44% deste público. Sendo, 1,36% se matriculou na I Fase da I Etapa (alfabetização/1º ano de escolaridade), 24,62% na I Fase da II Etapa (6º ano de escolaridade) e 24,79% na II Fase da II Etapa (7º ano de escolaridade).

Os dados mostram que os adolescentes da EJA hoje possuem passagens pela escola. No entanto, essa escolaridade é caracterizada por percursos truncados, contando com inúmeras interrupções e/ou retenções provocadas pela necessidade de se inserir no mercado de trabalho, gravidez precoce, não aprendizado e consequente perda de interesse que levam a infrequência e repetências.

Não é incomum o abandono da escola por adolescentes que precisam ficar em casa cuidando dos irmãos mais novos, sobrinhos, os próprios filhos ou porque precisam trabalhar para complementar a renda familiar.

Portanto, essa EJA que temos hoje é bastante diversa daquela de décadas passadas, quando o público era basicamente de adultos trabalhadores analfabetos (ou quase), que não tiveram passagem pela escola (ou o fizeram muito rapidamente).

Os dados apontam que esses meninos e meninas são jovens escolarizados, que se transferem, ou são transferidos, do ensino regular diretamente para a EJA.

Na pesquisa Perfil da EJA de 2010, encontramos 26% dos alunos com menos de 20 anos, 60% na faixa etária entre 21 a 50 anos; e apenas 14% maiores de 50 anos.

Em 2012 esse grupo cresceu consideravelmente: 41% tinha menos de 20 anos, 52% na faixa etária entre 21 a 50 anos e 7% mais de 50 anos.

Analisando os números da Unidade Escolar selecionada para a fase qualitativa da pesquisa, também notamos uma elevação na quantidade de jovens. Havendo, inclusive, turmas formadas essencialmente por esses jovens.

Longe de minimizar o problema da juvenilização da EJA, esses dados suscitam outras questões importantes: quem são esses jovens que estão vindo para a EJA? Qual é a representação que os professores fazem dos jovens e da juventude? Como se dá a relação intergeracional dentro da EJA: dos jovens

com os adultos e com os idosos? E, por fim, como o próprio jovem se vê, enquanto sujeito que está na EJA?

Questionamentos sobre as relações desses jovens com o espaço da escola, especialmente da EJA, sua permanência, abandono e retorno a esse espaço continuam sem respostas. As relações que se estabelecem entre as práticas sociais e vida escolar desses jovens também estão por serem estudadas. As discussões feitas nesse campo demonstram que a escola permanece muito distante dos sonhos, ou mesmo da realidade da juventude.

Os questionamentos sobre o lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos têm adquirido destaque nas discussões dos docentes da EJA em todo Brasil, não sendo diferente em Angra dos Reis. Apresenta-se, de forma cada vez mais contundente, que é preciso considerar conhecer esses jovens, seus anseios, sua trajetória de vida, suas dificuldades e sonhos, para, a partir desse conhecimento, traçar novos caminhos não só para a Educação de Jovens e Adultos, mas para a Educação de maneira geral. Caminhos esses que levem à permanência desses jovens na escola, seja na EJA ou, preferencialmente, no regular e à conclusão de sua escolarização.

Os dados nos mostram o quão distantes estamos de construir essa escola incluyente e acolhedora, que veja o jovem como sujeito de direitos e também de vontades, sonhos, anseios, gostos e fazeres próprios.

Essa escola expulsa os jovens e os faz procurar a Educação de Jovens e Adultos como o último recurso, a última tentativa de concluir a escolarização.

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Fundamental na rede municipal de Angra dos Reis – 2009-2013

Nível de ensino	Número de matrículas
2009	
Primeiro ano	52.547
Sexto ano	84.934
Nono ano	54.783
2010	
Primeiro ano	61.992
Sexto ano	71.473
Nono ano	47.361
2011	
Primeiro ano	52.696
Sexto ano	60.521
Nono ano	41.746
2012	
Primeiro ano	48.311

Sexto ano	63.803
Nono ano	44.659
2013	
Primeiro ano	50.773
Sexto ano	66.428
Nono ano	43.226

Fonte: IBGE, 2010.

Quando comparamos o número de crianças que entram no ensino fundamental e quantas chegam ao final dele, percebemos através da análise dos dados acima que muitas ficaram pelo caminho.

Se entre o primeiro e o sexto ano se verifica aumento na quantidade de matrículas, do sexto para o nono ano podemos ver uma sensível redução no número de alunos matriculados.

Em qualquer período considerado, verificamos que há uma redução na quantidade de alunos ao final do ensino fundamental, o que significa que boa parte das crianças que ingressam nos anos iniciais do primeiro e do segundo segmentos não completam o ensino fundamental e, conseqüentemente, não chegam ao ensino médio. Esses são os sujeitos que se constituirão no público da EJA.

Tabela 2 – Matrícula no Ensino Fundamental e Ensino Médio em Angra dos Reis – 2005/2007/2009/2012

Nível Ano de Ensino	2005	2007	2009	2012
Ensino Fundamental	30.052	28.640	28.938	26.742
Ensino Médio	7.500	7.267	7.401	6.959

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE Cidades

A tabela acima nos mostra que o número de matrículas no ensino médio no município é sensivelmente inferior à quantidade de matrículas no ensino fundamental.

Segundo dados do Censo demográfico de 2010, a população de 10 a 14 anos no município era de 16.135 pessoas, e desse grupo 15.539 (96,3%) frequentavam a escola. Entre os jovens de 15 a 17 anos, havia no município 8.994, dos quais 7.672 (85,3%) frequentavam a escola. Mas a quantidade de jovens que chegam ao ensino médio ainda é reduzida frente ao número de matrículas no ensino fundamental.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, conforme tabela 3, no âmbito do município de Angra dos Reis, os números são modestos com relação à procura pela EJA. Apenas 0,4% da população do município frequentava cursos de alfabetização, 1% se matriculou no Ensino Fundamental e 0,8% no Ensino Médio.

Tabela 3 – Pessoas que frequentavam a EJA no Município de Angra dos Reis/2010

População total do Município – 169.511								
Alfabetização		% total e parcial⁴	Ensino Fundamental		% total e parcial	Ensino Médio		% total e parcial
Total	743	0,4	Total	1.766	1,0	Total	1.442	0,8
Particular	22	3,0	Particular	75	4,2	Particular	243	16,9
Pública	721	97,0	Pública	1.691 ⁵	95,8	Pública	1.199	83,1

Fonte: IBGE Cidades – Censo Demográfico 2010.

Se levarmos em consideração a enorme quantidade de pessoas com pouca ou nenhuma instrução no município, entendemos que a demanda pela Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis ainda é bastante elevada.

Com certeza, após as últimas medidas de fechamento de diversas turmas da EJA na rede municipal, a demanda cresceu ainda mais do que esta que se apresentava em 2010/2012⁶.

Os sujeitos jovens na/da EJA

Em Angra dos Reis, desde a década de 1990, o Regular Noturno tinha a tradição de atender o aluno adulto fora da escola há muitos anos ou mesmo não escolarizado. O perfil do alunado era de migrante, principalmente nordestino, que ocorreu em busca de trabalho e novas oportunidades de vida nos períodos das grandes obras na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro.

⁴ O percentual total refere-se ao total de matrículas na fase/ano representada no total da população do município. Percentual parcial refere-se ao de alunos matriculados, respectivamente, na rede particular ou pública do município, em relação ao número total de matrículas.

⁵ Esse dado não aparece no Censo IBGE 2010 Cidades – Angra dos Reis. Foi organizado através da subtração do número de matrículas nos estabelecimentos de ensino particulares do total de matrículas na EJA no Ensino Fundamental no Município.

⁶ Entre 2017 e 2018, quatro unidades que atendiam a EJA no continente e uma na Ilha tiveram suas atividades encerradas sob alegação de otimização do atendimento/investimento.

O novo perfil de alunos jovens, muitos não trabalhadores, vem causando estranheza aos professores. E, em muitos casos, resistências. No entanto, a presença desses jovens na EJA não se limita a uma problemática local. Ultimamente, o crescimento do número de jovens a partir dos 15 anos na educação de jovens e adultos tem sido anunciada e discutida.

Essa tendência vem sendo apontada, pelo menos desde a década de 1980, quando Vargas (1984) chama atenção para o crescimento do número de jovens a partir dos 14 anos no ensino supletivo, após a promulgação da lei nº 5.692/71. Isso se deu em consequência das dificuldades dos sistemas estaduais de ensino atenderem a crianças e adolescentes entre os 7 e 14 anos, a partir da extensão da obrigatoriedade de escolarização mínima de 4 para 8 anos.

Esse público da EJA em potencial está sendo produzido no regular, através das retenções, abandonos e infrequência desses jovens e a consequente defasagem idade/ano de escolaridade.

Os questionamentos sobre o lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos têm adquirido destaque nas discussões dos docentes da EJA em todo Brasil, não sendo diferente em Angra dos Reis.

Quem é o jovem que hoje vai para a EJA? Como ele se percebe enquanto estudante e enquanto ser social? Quais são os seus contextos? O que os move? Que escola procuram? Essas não são questões de respostas simples.

O jovem de que falamos aqui, é o jovem que evade, que entra tardiamente na escola, que não se encontra na escola formal e se perde na escola informal da vida.

Não é simples nem fácil lidar com esses jovens dentro da escola. Infelizmente, a escola não está preparada para os anseios e desejos desses jovens. Eles, por outro lado, não sabem bem o que esperar da escola, embora ainda acreditem na sua importância, e se frustram com o que encontram intramuros. Uma realidade tão fora da sua realidade, de tudo o que vivem e experimentam no seu contexto familiar, geográfico, social e cultural.

A educação de jovens e adultos, conforme previsto na LDB (Lei 9394/1996), é uma modalidade da educação básica voltada para minimizar as desigualdades sociais, visto que se destina a dar acesso à escolarização àqueles que não tiveram na idade considerada própria.

Essa juvenilização tem causado impacto na EJA, principalmente pelo incômodo que causa, uma vez que provoca a mudança no perfil dos sujeitos da modalidade.

Os jovens trazem para a EJA uma nova forma de relação com a escola. Eles não se afastaram da escola como o aluno adulto. Sua relação com a escola, muitas vezes difícil, é recente. Estes jovens não costumam ser passivos em sua relação com a escola, além de trazer interesses diferentes dos seus colegas mais velhos.

Por tudo isso, a juvenilização incomoda, posto que ela exige uma nova postura, novas abordagens e métodos de trabalho na EJA.

O lugar desse jovem na escola constituiu-se em um problema. *Velhos* para o ensino regular, esses jovens não tinham lugar na escola regular e foram colocados na EJA como forma de resolver o problema, no entanto, são considerados por muitos, jovens e imaturos demais para a Educação de Jovens e Adultos.

A obrigatoriedade do atendimento no Ensino Regular até os 14 anos é vista como uma restrição à frequência dos jovens a partir dos 15 anos nessa modalidade. Nesse sentido, e apesar de a resistência por parte de alguns professores, a EJA tem se mostrado mais acolhedora, pelo menos no âmbito da legalidade, em aceitar os jovens a partir dos 15 anos em suas salas como sujeitos dessa modalidade.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, é importante delimitar de que sujeitos estamos falando. É importante, mas não suficiente, a referência marxista de classes. Precisamos ir além, sem, no entanto, desprezar esse aspecto. A emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais específicas (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra) favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA. Dentro dessa diversidade, há a questão da “juvenilização” sobressai.

Nessa perspectiva, os problemas vivenciados em salas de aula com forte presença de jovens estão mais relacionados ao fato de não sabermos como lidar com as expectativas desses sujeitos com relação à escola e à escolarização, com as suas representações do social e com seus hábitos e comportamentos, com sua cultura, do que com questões disciplinares, como pode parecer em um primeiro momento. Os modelos de aula e de escola que conhecemos, e que esses meninos e meninas também conhecem, não atendem a seus anseios. Por outro lado, os professores esperam dos jovens comportamentos e atitudes que supõem um “capital cultural” que eles não possuem.

A instituição escolar é organizada para homogeneizar, estabelecer normas e limites para as relações sociais, procurando dar conta de todos os aspectos dessas relações dentro do espaço escolar. Nesse sentido, como explicita

Dayrell (1996), a escola é o resultado do confronto de interesses, contrapondo a organização escolar, com seus conteúdos, regras, hierarquização dos espaços e os sujeitos – alunos, professores, funcionários. Nesse sentido, a escola se constitui, segundo ele, como um espaço de permanente construção social cotidiana.

A escola colocada como instituição homogeneizadora, reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, e a diversidade desses sujeitos se perde nessa pretensa democratização. É preciso levar em conta que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Apreender esses jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 4). Que cada um deles, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência de vida de cada um, mesmo os mais jovens.

Levar em conta as experiências de vida significa produzir espaços escolares em que esses jovens se reconheçam como sujeitos, não apenas como alunos “histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas” (CARRANO, 2007, p. 2).

O sujeito, dentro de um contexto histórico, social e cultural se move, em maior ou menor grau, estabelecendo suas escolhas e desenvolvendo meios de sobrevivência nesses contextos. A indisciplina, por exemplo, pode ser vista como um suporte do qual os jovens lançam mão para lidar com a inadequação da realidade escolar as suas expectativas ou interesses. Portanto, se toda escolha se concebe e se realiza dentro de um contexto, elas também são individuais (MARTUCCELLI, 2010).

Neste sentido, conhecer e entender os suportes criados/usados pelos jovens na EJA em Angra dos Reis pode contribuir para compreender suas trajetórias.

Podemos começar a pensar essas questões a partir do próprio perfil desse jovem que se encontra na educação de jovens e adultos hoje. Diferente do jovem de décadas passadas, em que a característica principal do aluno era o trabalhador clássico, o operário de fábrica, mesmo quando bem jovem; hoje lidamos com outro perfil de jovem, outro trabalhador.

Arroyo (2007, p. 2) já nos apontava as perguntas essenciais que povoam a existência desses novos jovens: “que traços têm caracterizado ou que marcas poderíamos encontrar na construção dos jovens e adultos populares? O que lhes afeta mais? O que os desestrutura? O que os interroga? Como eles se interrogam sobre si mesmos, sobre a sua própria construção?”

Segundo o autor, não houve a esperada integração das camadas populares à sociedade de bem estar e de consumo. Ao contrário, esses sujeitos foram ficando cada vez mais segregados. Na ordem neoliberal, o que se postula é a ocupação decente, em lugar do emprego, delegando ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Nesse contexto, o indivíduo se encontra cada vez mais isolado, sozinho para vencer as provas que lhe são impostas. Seria a EJA um suporte para esses jovens, do qual lançam mão quase como um último recurso para vencer essas provas? Seria a EJA o caminho para a socialização, que segundo Martuccelli (2010), é tão importante para nós, latino-americanos? E mais especialmente para esses jovens de camadas populares, mais desprovidos do suporte das instituições que o resto de nós?

Nesse caso, levar em conta a posição social que o indivíduo ocupa é essencial para compreender sua maneira de ver, atuar e perceber o mundo. Portanto, nosso interesse em conhecer quem são esses indivíduos não se resume a uma redução da análise sociológica ao ator, mas trata-se de analisar o processo de construção do indivíduo, inserido em determinado contexto histórico, social, político, econômico e cultural, que nos permite uma nova maneira de compreender a sociedade.

Martuccelli (2010) acentua que o indivíduo tem a capacidade de atuar de forma diversa em um contexto institucionalmente colocado, marcadamente para controlar essas variantes de ações dos sujeitos. Para o sociólogo, descrever a sociedade é explicar como se fabricam os indivíduos, portanto, entender como esses indivíduos são forjados, é explicar a formação da própria sociedade, mas de uma perspectiva diferente.

Questionamentos sobre as relações desses jovens com o espaço da escola, especialmente da EJA, sua permanência, abandono e retorno a esse espaço

continuam sem respostas. As relações que se estabelecem entre as práticas sociais e vida escolar desses jovens também estão por serem estudadas. As discussões feitas nesse campo demonstram que a escola permanece muito distante dos sonhos, ou mesmo da realidade da juventude, embora ocupe um lugar de importância simbólica para a formação e o futuro desses jovens.

Portanto, é fundamental conhecer os caminhos percorridos pelos sujeitos, os obstáculos com os quais se depararam ao longo de sua história e os suportes aos quais recorreram para chegar no ponto em que se encontram, principalmente levando-se em conta os contextos aos quais se circunscrevem essas experiências.

Conhecer e entender os suportes criados/usados pelos jovens na EJA em Angra dos Reis pode contribuir para compreender suas trajetórias de escolarização.

Os jovens e suas histórias

Ao darmos voz a esses jovens, percebemos que a escolarização tem importância e peso para as suas vidas e sua formação. A escola é o caminho para realização do sonho de uma vida melhor, de aquisição de bens materiais, de um bom emprego. A escola é o suporte para enfrentamento das provas da vida adulta.

Embora muitas vezes suas atitudes não correspondam a essa consciência da importância da escola e da escolarização, os jovens entendem que essa é a resposta para a vida nessa sociedade, nesse contexto, como fica claro em suas respostas sobre o significado da EJA em suas vidas.

Paulo⁷, por exemplo, de quinze anos, acredita ter começado a estudar aos nove anos e aos quatorze teve que parar para ajudar a complementar a renda familiar. Retornou aos quinze, já na EJA. Nesse intervalo, segundo ele, repetiu diversas vezes porque não se dedicava aos estudos.

Com o tempo passando, Paulo foi percebendo que estava ficando “para trás” e os colegas seguindo: “comecei a ver meus colegas passar de mim, me ultrapassarem e eu não aguentei, entendeu”.

Com a EJA, Paulo pretende alcançar um futuro melhor, pois considera que sem estudo isso não é possível. Para o futuro, as perspectivas de Paulo são de se tornar um lutador de boxe. Outra perspectiva do jovem é entrar para o exército.

⁷Todos os nomes são fictícios, escolhidos pela pesquisadora ou pelos próprios entrevistados.

Erick, de quinze anos, repetiu diversas vezes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não ia para a escola.

Sentindo-se deslocado entre as crianças que frequentam o diurno, pediu para passar a estudar na EJA. Neste ambiente, sente-se melhor ao lado de pessoas mais velhas e mais experientes. Além disso, considera o ensino na EJA melhor, mais rápido. Para Erick, estar na EJA é importante, pois o aproxima de seu projeto futuro que é fazer prova para ser fuzileiro.

Eduardo, de dezesseis anos, participou de cursos no Corpo de Bombeiros, experiência que lhe deixou boas lembranças e o fez desejar seguir essa carreira, com a qual, no entanto, o pai não está de acordo, pois prefere que o filho siga uma carreira federal. A única coisa certa para Eduardo é que ele pretende cursar uma faculdade, mas o curso e a carreira ainda não foram decididos.

Ana, com dezessete anos, mora com a mãe, tem um filho e trabalha na creche, onde seu filho também recebe atendimento. Começou sua vida escolar em uma instituição particular, mas teve várias interrupções. Na última vez, ficou um ano afastada, até o filho crescer e poder ser deixado com alguém, enquanto ela está na escola.

Sua mãe é seu maior exemplo e seu filho sua maior motivação. Por um lado, a jovem vê as dificuldades pelas quais a mãe, analfabeta, passou para criá-la junto com a sua irmã. As dificuldades que ela própria viveu para se alfabetizar sem poder contar com a ajuda da mãe e deseja poder dar para o filho uma história diferente.

Para Ana, estudar na EJA também significa acelerar seus estudos que já estão muito atrasados, além da possibilidade de conseguir um emprego, ao garantir a escolarização.

Tamara tem dezessete anos e mora com a mãe. Declara que não gostava da escola porque sentia falta de uma participação e valorização maior da sua escolarização por parte de sua mãe que, segundo ela, nunca se importou com sua vida escolar; nunca a levou a escola, nem participou de reuniões. A partir da 5ª série (6º ano), passou a ficar retida e não conseguiu mais avançar, pois sempre abandonava a escola no meio do ano por sofrer *bullying*.

Na EJA, a jovem acredita estar “correndo atrás” do tempo perdido, e isso a possibilitará conseguir um emprego, fazer um curso no SENAC para trabalhar na Verolme⁸.

⁸ Verolme – Marina e Estaleiro localizada no bairro de Jacuecanga. A Marina Verolme se intitula o maior polo náutico do Brasil, com capacidade para movimentação de embarcações de grande porte. Em sua área industrial e comercial abriga instalações de grandes estaleiros nacionais e estrangeiros. Consultar: <http://www.brmarinas.com.br>.

Embora seu sonho para o futuro seja fazer nutrição, Tamara vê esse curso no SENAC como o primeiro passo para uma mudança e melhoria de vida. Esse primeiro passo tem sido obstaculizado pelo fato de a jovem não ter concluído o Ensino Fundamental.

Bina tem dezesseis anos, trabalha como servente de pedreiro e mora com a sua mãe. Para ele, estudar na EJA, além de adiantar seus estudos, possibilita um emprego melhor para poder juntar dinheiro e comprar uma casa para a sua mãe. Também o aproxima de seu sonho que é servir a Marinha.

Eloá, dezessete anos, tem uma filha, mora com a mãe e a irmã, não trabalha. A trajetória escolar de Eloá, como a dos demais, também foi truncada, com retenções por faltas e a saída temporária da escola quando teve a filha. Foi nesse período também que a jovem se transferiu para a EJA, para poder cuidar da filha.

Para Eloá, a EJA significa a possibilidade de conquistar um futuro melhor para a filha, para ela mesma e para os pais. Significa conseguir alcançar seu objetivo de ingressar na Polícia Civil.

Eloá relata que, se não fosse pela filha, nem estaria estudando. Mas a chegada do bebê mudou toda sua visão de mundo e agora sabe da importância dos estudos para alcançar mudanças em sua vida, atingir seus objetivos e dar um futuro melhor para a filha e para si mesma.

Adriana tem dezesseis anos, vive com mãe e não trabalha. Relata ter deixado de gostar da escola na quarta série (5º ano), quando começou a sofrer *bullying* por parte de um colega, por ser negra.

Sua trajetória está cheia de abandonos motivados por mudanças de residência e para cuidar do irmão pequeno. Em 2014, retornou à escola e entrou na EJA buscando acelerar seus estudos, pois se considera muito atrasada em sua escolarização.

Para o futuro, Adriana pretende fazer o curso de administração. Pretende também ser advogada. Para Adriana, toda pessoa deveria ter mais de uma opção para garantir o emprego.

Antônio, quinze anos, mora com os pais e não trabalha. O início da sua escolarização foi bem difícil, pois o jovem sofreu agressões físicas constantes na escola de alunos maiores. Trocar de escola resolveu o problema das surras, mas outros problemas vieram e provocaram diversas retenções na sua vida escolar.

Hoje na EJA, o jovem vê a oportunidade para recuperar o que perdeu com esses percalços: os amigos, a família e o tempo. Busca adiantar seus estu-

dos para alcançar os amigos que seguiram e conseguir um bom emprego e poder ajudar todos que já o ajudaram.

Catarina tem dezesseis anos e vive com o namorado/companheiro e não trabalha. Parou de estudar para cuidar da mãe doente e, quando esta morreu, retornou em 2014 para a EJA, após intervenção do Conselho Tutelar.

A jovem pretende terminar o Ensino Fundamental, mas ainda não sabe o que deseja para o futuro. Esteve um período desanimada por conta dos problemas que vivenciou em família, após o falecimento da mãe.

Jessica, quinze anos, mora com os pais e cuida do sobrinho para a irmã. A jovem passou por várias escolas. Parou de estudar por que mudou de residência e, finalmente, em 2014, transferiu-se para a EJA para ficar em casa durante o dia cuidando do sobrinho. Para o futuro, pretende fazer formação de professores e faculdade de Educação Física.

Rafael tem dezessete anos, mora com a mãe, trabalha como grafiteiro e veio de Brasília aos sete anos. Passou por várias escolas até finalmente vir para a EJA, mas não tem retenções na sua trajetória escolar.

A opção pela EJA se deu pela necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Rafael pretende dar uma vida melhor para sua mãe e sabe que, para isso, precisa de uma formação. Por isso, considera que a EJA é o melhor caminho, pois poderá acelerar seus estudos.

Seu sonho para o futuro é abrir seu próprio atelier de grafite e realizar os sonhos da mãe de se formar: “ter um papelzinho na mão dizendo que eu me formei”. Pretende fazer o curso de Designer Gráfico ou engenharia.

Como fica claro em todas as falas que esses jovens têm sonhos e expectativas de um futuro diferente, mais promissor do que seu presente e todos veem na EJA o caminho para alcançar esse objetivo. Mesmo quando não sabem exatamente o que querem para o futuro, sabem que precisam da escolarização e consideram que a Educação de Jovens e Adultos é o caminho para se chegar aos seus objetivos e, principalmente, que a modalidade é a melhor forma para recuperar o tempo perdido nos truncamentos de sua trajetória escolar.

Considerações finais

Em geral, foi possível perceber na fala dos entrevistados que eles procuram a modalidade EJA por se sentirem incomodados em sala no ensino regular por estarem se relacionando com crianças, mas também porque pretendem recuperar o tempo que consideram perdido em sua escolarização. A busca pela

EJA para eles é também a busca pela transformação de uma realidade social dada.

Estes jovens são parte de um grupo da sociedade alijado do acesso a uma bagagem cultural que é limitada a poucos e possuem capital cultural restrito, de acordo com o que espera a nossa concepção de educação e a maioria dos educadores. Por outro lado, esses mesmos jovens vivenciam uma multiplicidade de experiências, que, no entanto, não fazem parte do rol dos conhecimentos considerados como valorativos pela escola.

Se para a escola a presença dos jovens significa uma mudança do perfil e, portanto, a necessidade de se reestruturar, de repensar sua organização e sua prática, para os jovens, a escola continua tendo importância simbólica de ascensão social e mudança em suas condições de vida.

O processo de formação desses indivíduos está carregado de provas às quais eles precisam fazer frente para alcançar sua individuação.

Diante desse quadro, os indivíduos precisam lançar mão de experiências, atitudes e maneiras de se portar que lhes possibilite enfrentar essas provas. A escola torna-se, assim, a maior prova pela qual os jovens precisam passar para realizar seus projetos pessoais e adquirir uma vida melhor do que aquela que têm hoje com seus pais, e garantir conforto para si e para a sua família.

Por outro lado, para esses jovens, os suportes estão na própria escola, que, contraditoriamente, dialeticamente também os afasta. Os colegas que se ajudam e se animam mutuamente, os próprios professores que se mostram mais pacientes e abertos a atender e entender as dificuldades dos alunos se constituem nesses suportes tão necessários e importantes para estes que não veem diante de si muitas perspectivas de uma vida diferente.

Todos têm em mente essa concepção, mesmo que a ideia não esteja muito clara e a noção faça parte muito mais do senso comum do que de uma construção consciente do sujeito. Trata-se de uma força que os impele a tentar novamente, e outra vez e diversas vezes, entrando e saindo da escola, mas sempre alimentando sonhos de mudanças, de uma vida diversa daquela que os seus pais levaram e levam. O sonho de superar as dificuldades vividas no presente e contar com um futuro menos cinza e mais colorido.

Sabemos que a escola tem representação simbólica fundamental em qualquer sociedade. O senso comum orienta para a busca da escolarização. Essa questão está presente na fala dos jovens quando afirmam que a escola representa a garantia de um futuro melhor, um bom emprego. Recuperar o tempo perdido e concluir os estudos o mais rápido possível torna-se o principal objetivo

de quase todos eles, mesmo quando não sabem exatamente para que. O tempo possui uma dimensão importante, torna-se referência para a construção do projeto de vida de cada um.

A principal questão, no fundo, é a dificuldade e despreparo das redes e professores em lidar com as demandas apresentadas por esses jovens. Em primeiro lugar, eles embaçam o quadro que se espera encontrar na EJA. Alunos passivos, totalmente interessados naquilo que o professor tem para apresentar, mesmo que não entendam nada e não vejam nenhuma aplicabilidade prática para o que é visto na escola.

O jovem, por sua vez, traz um novo mundo de fora para dentro da escola. O mundo das suas interações, que podem ser ou não o mundo do trabalho.

Vimos na pesquisa, por exemplo, que poucos jovens trabalham e quando o fazem, não é essa a realidade que querem compartilhar nesse espaço de socialização que é a escola.

Eles estão mais interessados em dividir suas experiências, socializar, se distrair, a ficar reforçando sua realidade de trabalhador, quase sempre subempregado, com baixa remuneração e muita exploração. Esse pode ser um ponto de conflito dentro do espaço da EJA que recebe um número cada vez maior de jovens.

Esse parece ser o principal desafio para a Educação de Jovens e Adultos: o aprendizado sobre a diversidade. Lidar com a diversidade sem perder o foco da educação formal, mas compreendendo que ela não é o único, e em algumas situações, nem o melhor caminho para a formação do indivíduo.

Barrar a entrada e permanência dos jovens de 15 a 17 anos na EJA é impedi-los de realizar exatamente o sonho que todos os entrevistados declararam de recuperar o tempo perdido. E a justificativa de que eles não podem estar na EJA porque não trabalham enfraquece contra o argumento de que a educação de jovens e adultos não tem necessariamente que ser oferecida a noite.

Precisamos romper com essa estrutura pautada na alegação de que se destina ao aluno que não tem como ir para a escola durante o dia. Há muitos trabalhadores noturnos, ou mães que não tem com quem deixar seus filhos à noite. A principal dificuldade para a implementação de cursos de EJA durante o dia parece estar muito mais ligada a estrutura física das redes, que não têm salas de aula disponíveis e equipes suficientes para montar turmas do que propriamente de demanda.

Isto posto, a pesquisa nos deixa com algumas questões que precisam ser enfrentadas por pesquisadores, professores, gestores e pelos próprios sujeitos da EJA. Que Educação de Jovens e Adultos temos e queremos construir para a diversidade de sujeitos que a procuram como caminho para realizar seus sonhos e atender suas necessidades de formação? Como gestores e professores veem a presença desses jovens e o novo perfil da EJA em Angra dos Reis? Como os alunos mais velhos encaram essa presença?

Essas questões carecem ainda de pesquisas que tragam luz sobre elas e são necessárias para a construção de uma EJA para os jovens, a partir dos 15 anos, para os adultos e para os idosos, entendida como um direito humano fundamental e subjetivo, mas atentando para as diferentes necessidades de cada um desses grupos.

Portanto, tem que fazer sentido para o sujeito a quem se destina, ou seja, estar conectada com a realidade da qual esse sujeito faz parte. Tornando-se, assim, um instrumento de transformação da sociedade e superação das desigualdades sociais.

Referência

ARROYO, M. Balanço da EJA..**REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades: censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília. 1996. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br>> Acesso em: 08 jul. 2013.

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”. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

COSTA. M. B. da. **Começar de novo**: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 129. 2011.

DAYRELL, Juarez. **Muito mais que aluno** - A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MARINHO, Leila M. H. de M. **Entre nós e encruzilhadas**: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 160. 2015.

MARTUCCELLI, Danillo. **Existem indivíduos en el Sur?**1. ed. Santiago: LOM Ediciones, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Total de Matrículas no estado do Rio de Janeiro 2014**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2014.

VARGAS, Sônia Maria de. **A atuação do departamento de Ensino Supletivo do MEC no período de 1973-79**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, p. 129. 1984.

VIII

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO*

Werlang Cutrim Gomes¹

A partir das últimas décadas do século XX presenciamos em diversos países da América do Sul, principalmente no Brasil, a expansão da educação superior. Foram mobilizados esforços para o desenvolvimento de políticas públicas para que sujeitos historicamente excluídos pudessem chegar à Universidade.

As políticas educacionais do Brasil de 1995 a 2016 desenvolvidas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff, por exemplo, possibilitaram a expansão do número de vagas, matrículas e cursos da educação superior, inclusive do acesso a jovens e adultos das classes populares ao universo acadêmico.

Pesquisas diversas vêm sendo realizadas nos últimos anos apresentando problemas no acesso e permanência destes sujeitos nos diversos cursos das universidades brasileiras. Dentre os principais problemas, destacam-se: muitos estudantes demonstram dificuldades de adaptação ao meio acadêmico, precariedades na sua formação na educação básica, falta de recursos financeiros para as despesas básicas de sobrevivência e aquisição de materiais de estudo etc. (PEREIRA; PASSOS, 2007; PEREIRA, 2014).

Com a possibilidade de expansão da educação superior e de políticas de acesso das classes populares, os estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram também a conquistar uma vaga nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Conforme pesquisas de Silva (2015), Trindade, Fernandes e Jezine (2013), Bernadim (2013), Paz e Santos (2014), Cruz (2013), etc., os egressos da EJA nos últimos anos, mesmo ainda vivenciando diversos processos de exclu-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.173-192

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

sões, buscaram superar a situação voltando a estudar, concluir a educação básica e, inclusive, ingressar em um curso superior.

Hoje, sem sombra de dúvida, é um pouco mais comum, principalmente nos cursos historicamente com maior acesso pelos sujeitos das classes populares, como os cursos de licenciaturas, encontrarmos jovens e adultos egressos da EJA matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o Brasil. Não é diferente o que estamos vivenciando na Universidade Federal do Maranhão.

Levando em consideração as diversas questões que envolvem hoje pensar sobre o acesso e a permanência destes sujeitos em cursos de formação superior, como professor universitário, defendi em 2019 uma tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense que teve como objetivo analisar como os estudantes egressos da EJA que fazem curso de licenciatura na Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís) conduzem sua vida acadêmica, principalmente refletindo sobre suas estratégias de acesso e permanência na universidade.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados 8 estudantes universitários, sendo 2 de cada um dos quatro Centros de ensino (Centro de Ciências Sociais – CCSO, Centro de Ciências Humanas – CCH, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS) localizados no Campus Sede da Universidade Federal do Maranhão em São Luís.

Foram realizadas entrevistas semiestruturada com estes sujeitos que estavam matriculados e cursando a partir do 2º semestre letivo de 2017, com o objetivo de compreender, através de suas trajetórias de vida e acadêmica, as estratégias para acesso e permanência na Universidade.

Para análise dos dados empíricos da pesquisa, dialogamos com Bardin (1977), Danilo Martuccelli (2007a; 2007b; 2010a; 2010b), Martuccelli e Singly (2009) e Bernard Lahire (2004; 2013), principalmente com as suas reflexões sobre a sociologia em escala individual.

Procuramos, através da análise das trajetórias de vida e acadêmica dos sujeitos da pesquisa, em linhas gerais, compreender quais foram as “provas” e “suportes” enfrentados pelos estudantes no seu dia a dia para prosseguirem e concluírem o curso superior em que estão matriculados. Destacamos ainda as disposições desenvolvidas durante o processo de socialização vivenciado nas suas trajetórias de vida, desvelando as ações de individuação.

Diante de tais questões, este artigo, em linhas gerais, ciente da importância e complexidade da discussão, tem como objetivo contribuir com o debate sobre políticas de acesso e permanência na educação superior no Brasil.

Expansão da educação superior no Brasil

A educação superior no Brasil passa por significativa expansão a partir da Constituição Federal de 1988, que garante a obrigação do Estado para assegurar educação para todos, inclusive o acesso e a permanência. Para uma maior compreensão da expansão da educação superior no Brasil apresentamos abaixo dados do número de IES, cursos de graduação e matrículas fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP nos três governos em discussão (1996 a 2015).

A quantidade de IES públicas nos dois mandatos do Governo de FHC diminuiu 7,1% devido a aglutinação de algumas delas. Por outro lado, o setor privado obteve um aumento da ordem de 52,5%.

No último ano do Governo Lula, o número de IES do setor público aumentou 29,8% e do setor privado 31,3% em relação ao Governo de Fernando Henrique Cardoso. O Governo de Dilma Rousseff aumentou o número de IES públicas em 6% e o setor privado em 0,5% em relação ao Governo de Lula.

Nos governos Lula e Dilma Rousseff, ao contrário do governo FHC, foram instituídas novas Universidades e Instituições Federais de Educação Superior (IFES) havendo um aumento considerável no número de IES públicas.

Com relação à quantidade de cursos superior de graduação, no governo FHC houve um aumento total na ordem de 56,5%, sendo 47% no setor público e 62% no privado. A diferença da quantidade de cursos do setor privado em relação ao público foi de 15%.

O último ano do governo Lula apresentou um aumento na quantidade de cursos de graduação, incluindo-se os realizados a distância. No setor público houve aumento de 43,1% e no privado de 54,8% em relação ao Governo de FHC.

O governo de Dilma Rousseff, comparando os dados do governo Lula, no último ano de mandato, apresentou um aumento de 12,3% nos cursos de graduação, incluindo-se os de educação a distância no setor público. O setor privado resultou em um aumento de 14,9%.

O número de matrículas nos três Governos também aumentou, principalmente no setor privado. No Governo FHC houve um aumento de 49,4%, sendo 33,3% no setor público e 56,3% no privado. A diferença do setor privado para o público foi de 23%.

No último ano do Governo Lula, comparado ao de FHC, apresentou um aumento no setor público de 28% e no privado de 39,1%.

O último ano do governo de Dilma Rousseff, considerando matrículas nos cursos de graduação nas modalidades presenciais e a distância, o setor público aumentou 26,5% e o privado 34,1% em relação ao Governo Lula.

Quanto à Pós-Graduação no Governo FHC, durante a década de 1990 as matrículas expandiram-se, porém, a quantidade das bolsas de pesquisa foi reduzida proporcionalmente.

De acordo com Velloso (2000), dos anos 1994 em diante, aumentou o número de mestrandos em 25% e de doutorandos em 50%. Contudo, “o número de bolsas concedidas não seguiu essa tendência”. Iniciou-se um processo de redução das bolsas de pesquisas científicas para os Programas de Pós-Graduação (VELLOSO, 2000, p. 89).

Somente no Governo de Lula, após 19 anos do último Plano para a pós-graduação no Brasil, que é apresentado o novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) abrangendo o período de 2005 a 2010².

Conforme Siqueira (2006), o PNPG (2005 – 2010) destaca dentre outras questões, que o sistema educacional é fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico e cultural; que deve ter como objetivos formar recursos humanos qualificados; fortalecer o potencial científico e tecnológico do país modernizando-o (SIQUEIRA, 2006).

Durante o Governo Dilma Rousseff, o número de Programas de Pós-Graduação cresceu 25% nos últimos quatro anos.

A discussão sobre a expansão da educação superior requer um aprofundamento que envolve não apenas a quantidade de IES, cursos, vagas e matrículas neste nível de ensino. Também exige uma análise sobre as demais categorias que estão relacionadas principalmente com as matrículas e os estudantes.

² Com base nas portarias Capes nº 46, de 19/05/04; nº 53, de 22/06/04, e nº 83, de 29/09/04 foi constituída uma Comissão para a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005 – 2010). A Comissão foi formada pelos representantes do Conselho Superior da Capes, por indicados pela Diretoria-Executiva da Capes, por representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), e pelos presidentes do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras (Forprop) e da Associação Nacional de Pós-Graduandos.

Houve um aumento real no número de matrículas dos cursos de graduação: bacharelado 34,2%; licenciatura 49,2% e os cursos de tecnólogo aumentaram 48,5%.

O aumento total de matrículas em cursos de graduação (todos os cursos) nas IES, no período de 2009 a 2016 para o Brasil foi de 36,4%. Sobressaiu-se os cursos de licenciatura, seguido dos tecnólogos.

Os estudantes procedentes de escolas públicas matriculados nas IES em cursos de graduação presencial e a distância somaram um total de 70,8% no período de 2011 a 2016. Aqueles que fizeram a educação básica em escolas particulares contabilizaram 54,2%. Segundo esses dados, ganha importância a escola pública garantindo a entrada das classes populares na educação superior.

Quanto ao quantitativo de estudantes matriculados em cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância no período de 2011 a 2016 por faixa etária, foi possível observar que houve um aumento de 24,2% dentre os que possuíam de 35 a 39 anos. Também foi constatado que as gerações com idade acima dos 40 anos em diante se fizeram bastante representados e na faixa etária de 50 a 54 anos presenciaram um aumento de 17,3%.

O número de matrículas para os estudantes do sexo masculino aumentou em 16,4% e os do feminino em 17,1%. As mulheres são em maior número nos cursos de graduação.

Quanto às matrículas nos cursos de graduação, observando-se a auto declaração de cor ou raça, houve um aumento no Brasil de 53,3% no número de estudantes brancos e de 66,8% de estudantes pretos. Os pardos aumentaram em 66,4%. Também há uma grande representação quanto aos que se autodeclararam indígenas, o aumento foi de 80,1%.

Os portadores de necessidades especiais também estão bem representados nos cursos de graduação das IES, pois temos um aumento de matrícula da ordem de 35,2% no período de 2011 a 2016.

Conforme Dias Sobrinho (2011), a expansão do sistema de ensino superior ocorre em um contexto instável e de transformações. Incluem-se as amplas e profundas transformações contextuais, destacando-se os processos de migração urbana; modernização e globalização da economia, com reflexos importantes no mundo do trabalho; mudanças culturais impulsionadas pelos sistemas de informação, destacando-se, por exemplo, a ascensão social das mulheres e o valor do conhecimento como fonte primária do desenvolvimento.

A ampliação da educação superior vem gerando dificuldades administrativas e pedagógicas para a qualidade da educação. Com a ampliação da rede de educação superior, cresce o número de instituições e se fragmenta o sistema.

A relação do público com o privado não tem sido bem definida e a comunicação entre ambos está cada vez mais próxima. O financiamento exige novos modelos devido à grande expansão de Instituições de Ensino Superior.

São desenvolvidos novos programas de financiamento como ações afirmativas consignadas em cotas e a renúncia fiscal para as empresas do setor educacional. O Estado por não ter capacidade de prover a educação superior, atendendo à grande demanda, desenvolveu uma política de expansão via iniciativa privada. As instituições se diversificaram, concorrem as instituições públicas e privadas pela demanda de estudantes à educação superior.

Dias Sobrinho (2011, p. 141) observa que “a expansão do sistema tem contribuído muito para a democratização da educação superior e para uma maior inclusão social, embora ainda mantenha suas marcas de elitismo”.

O Brasil se apresenta em uma situação bastante inferior em relação aos outros países com um mesmo nível de desenvolvimento ou com maior nível de pobreza. Embora a educação tenha se expandido cada vez mais a partir do final do século XX, chegando a um segmento populacional anteriormente excluído deste espaço, ainda presenciamos indicadores de acesso e permanência muito negativos.

Infelizmente, embora crescido o número real de matrículas e cursos, grande parte da população brasileira continua sem acesso à educação superior. O crescimento ainda é muito insignificante se comparado com os dados de países da América do Sul, América do Norte, América Latina, Ásia e Europa (RIS-TOFF, 2011).

Com o advento da expansão da educação, as classes populares têm conseguido maior acesso às universidades para realizar a sua formação em nível superior. Nos últimos anos, evidenciamos que algumas políticas de governo têm favorecido pessoas historicamente excluídas do acesso à educação para continuar seus estudos, alcançando inclusive a universidade. Contudo, a inclusão na educação superior de pessoas historicamente excluídas requer maiores reflexões considerando-se as políticas de ajuste neoliberal.

Acesso e permanência de estudantes de classes populares na Educação Superior no Brasil

A questão do acesso à educação ainda não está resolvida e os problemas que afetam a permanência dos estudantes no meio educacional também pedem soluções do poder público. Muitos estudantes têm dificuldades de acesso à universidade; participar das diversas atividades acadêmicas e ainda enfrentam problemas financeiros. Há aqueles com educação básica precária; sentem dificuldades para estudar e fazer as tarefas solicitadas pelos professores.

Dentre estes estudantes, alguns são egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As pesquisas realizadas sobre estudantes universitários oriundos da Educação de Jovens e Adultos (BERNADIM, 2013; CRUZ, 2013; PAZ; SANTOS, 2014; SILVA, 2015; ARAÚJO; TRINDADE; FERNANDES, 2013), identificam diversas questões, tais como: acesso e permanência à universidade; exclusão da educação básica; influência e apoio da família e amigos na formação do estudante; valor atribuído ao curso que está fazendo na universidade e perspectivas de futuro profissional.

O acesso e permanência do estudante universitário na universidade nos remete a buscar compreender esta organização institucional historicamente. Compreender a universidade brasileira, principalmente a pública, implica percebê-la dentro de um contexto amplo e estrutural.

Se a Universidade está cada vez mais possibilitando a estudantes de classes populares fazer um curso superior, importa tomar ciência a qual lugar eles estão sendo destinados. A expansão se apresenta diferenciando-se conforme as classes sociais.

Sobre a expansão da educação superior foram identificadas, dentre outras, contradições que são inerentes à própria sociedade brasileira, por exemplo, a hierarquização de cursos superiores.

[...] encontramos no plano superior as chamadas “profissões imperiais”: Medicina, Direito e Engenharia. E no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas. Pode-se dizer que o prestígio das carreiras se forma pelo agregado de seu valor simbólico e de mercado, refletindo em cursos de acesso mais disputado (VARGAS, 2010, p. 5).

O que presenciamos é uma expansão da educação superior que oferece: “curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre” (VARGAS, 2010, p. 1), pois, as classes populares se encontram em maior número

nos cursos de licenciatura, enquanto a classe abastada ocupa as vagas dos cursos que os levam a profissões mais valorizadas no Brasil.

Os estudantes universitários que chegam ao curso de licenciatura são, em sua maioria, de classes populares e com menor poder aquisitivo. Comumente encaram problemas para permanecer na universidade e alcançar a formação. Por falta de recursos financeiros, apresentam dificuldades de acesso à universidade e participação em atividades acadêmicas. Ainda, alguns apresentam formação precária de educação básica, dificuldades para estudar e desenvolver as tarefas das disciplinas, assim como se envolver nas diversas atividades acadêmicas da universidade.

Conforme Zago (2006), não é suficiente ter acesso à educação superior, é preciso garantir também a permanência dos estudantes. Diversos são os problemas que estes enfrentam quando chegam à universidade dificultando a permanência no meio acadêmico. A permanência dos estudantes de classes populares na educação superior requer programas de assistência estudantil.

O acesso e a permanência de estudantes de classes populares na universidade ainda são desafios a serem enfrentados pelos que procuram realizar estudos em nível superior.

Compreendendo as trajetórias de vida e acadêmica dos estudantes egressos da educação de jovens e adultos

Consideramos para análise dos dados coletados na pesquisa os aspectos ligados às dimensões: faixa etária, aspectos pedagógicos, a família e o trabalho. Cabe observar, de acordo com Lahire (2004), que a ideia de disposição remete à ação cognitiva demonstrando opiniões, práticas e coerências no comportamento, porém, nos diversos momentos da vida, não se desenvolvem de forma geral e ativa. A coerência tem relação com a delimitação das áreas de pertinência, classes de contextos e atualização da disposição reconstruída. A transferibilidade de disposição ou esquema é relativa, desenvolve-se a partir do contexto mais próximo em conteúdo e estrutura do contexto de origem; a transferência ocorre quando os contextos são diferentes. Se a situação é repetitiva, não há transferência.

Os sujeitos entrevistados estão na faixa etária entre 27 a 32 anos, ou seja, jovens adultos. Segundo Léon (2005, p. 10), os conceitos adolescência, juventude, adultos e idoso, “[...] correspondem a uma construção social, histórica,

cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes”.

Analisando o perfil etário dos sujeitos entrevistados, todos são jovens, corroborando com a discussão hoje em pauta que afirma ter mudado nas últimas décadas o perfil dos sujeitos da EJA. Observa-se que tem aumentado o número de jovens nesta modalidade de ensino.

Ao contrário do perfil dos antigos estudantes da EJA, que iniciaram o seu processo de escolarização direto na EJA, todos os entrevistados tiveram a oportunidade de ingressar em uma escola regular quando criança, mas, por motivos diversos, tiveram que parar de estudar em algum momento da sua vida: gravidez precoce, não entendia os conteúdos e as explicações dos professores, precisou cuidar da mãe doente, por constantes reprovações, precisou trabalhar para ajudar no sustento da família, por ter ficado doente e por resolver ingressar imediatamente no mundo do trabalho.

A análise de conteúdo (Bardin, 1977), revelou nas respostas às entrevistas realizadas com os estudantes que participaram da pesquisa em questão, que há grande preocupação em conciliar estudo e trabalho, fazem um esforço além do possível para seguirem com os estudos.

Analisando as trajetórias de vida e escolar dos sujeitos entrevistados, é possível perceber que trazem em sua biografia uma origem muito parecida: são todos de classe popular, começaram a trabalhar muito cedo e frequentaram a EJA depois de algum tempo desligados da educação básica regular. No entanto, ao contrário de muitos estudantes da EJA, tiveram um contexto social diferenciado, pois desenvolveram singularidades que os levaram até a educação superior.

Buscando compreender estes traços singulares que os levaram a pensar sobre a possibilidade de seguirem estudando em um curso superior, analisamos como estes sujeitos construíram os seus patrimônios de disposições, experiências e socialização.

Lahire (2004) sugere que se faça uma abordagem mais complexa desvendando as múltiplas dimensões que os constitui como sujeitos, principalmente procurando compreender como se realizou o processo de socialização.

Foi observado na história de vida dos sujeitos entrevistados, que todos vivenciaram processos de individuação muito particular com experiências de socialização diferenciadas.

O trabalho, compreendido com atividade laboral remunerada, é uma condição presente na vida de todos os entrevistados. Ter que trabalhar jovem

não é apenas um desejo, mas sim uma necessidade e condição para a sobrevivência deles e da família.

Por diversos motivos, retornaram aos estudos, procuraram a EJA e começaram a pensar na possibilidade de seguir para a educação superior. A grande maioria afirma ter voltado a estudar por orientação e incentivo de amigos e familiares e identificam nos estudos a possibilidade de um futuro profissional e social melhor.

Sobre a escolha do curso, através das suas experiências pessoais, cada um apresentou motivo diferente, destacando-se: desejar ser professora, querer ser secretária, ter gostado dos assuntos da área de geografia que o professor abordava, conhecer melhor a história humana, por gostar de cálculos e desejar se aperfeiçoar na área, sonhar com um emprego melhor, defender a natureza e interesse pela prática de esportes.

O motivo que levou a maioria dos entrevistados a escolher um curso superior está relacionado ao campo de trabalho. Muitos já tiveram algum contato com o mundo do trabalho no qual o curso se insere. Alguns depoimentos também remetem a sua escolha a fatores sociais e de busca de qualidade de vida.

É possível perceber nas respostas dos entrevistados que todos vivenciaram várias “provas” e “suportes” nas suas trajetórias de vida. Dentre as principais “provas”, no caso das mulheres, a gravidez na adolescência se apresenta como uma importante questão que provocou mudanças sérias nas suas trajetórias de vida, impedindo muitas vezes que seguissem estudando.

A necessidade de trabalhar ainda jovem é outra questão muito presente na vida destes sujeitos. O trabalho é uma condição para ajudar na sobrevivência da família, passando a ser prioridade na vida.

Também aparece nas falas dos entrevistados que o não sucesso no processo de escolarização, acabou sendo importante prova para decidir parar de estudar.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012 (IBGE - PNAD 2012), a taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população residente segundo grupos de idade em 2011, na faixa etária de 6 a 14 anos, alcançou a marca de 98,2%. Por outro lado, na faixa etária entre 15 a 17 anos, foi de 83,7%. Através destes dados é possível identificar que muitos jovens tiveram acesso à escola na idade certa, mas deixam de estudar simplesmente quando saem da faixa etária de escolarização considerada obrigatória por nossa legislação.

Evidenciamos que desde a década de 1990, cresceu a taxa da frequência bruta a estabelecimentos de ensino na faixa etária considerada obrigatória pela nossa legislação. Por outro lado, em virtude do não sucesso no seu processo de escolarização, muitos alunos vão ficando retidos ao longo dos anos e sendo muitas vezes “expulsos” – convidados pela direção da escola a frequentar a EJA quando completam 15 anos e ainda estão no ensino fundamental.

Permanecer estudando na EJA também é algo relatado pelos entrevistados como muito difícil, visto que precisam estudar e trabalhar. A condição de estudante trabalhador é algo apresentado como importante “prova” na vida desses sujeitos. São obrigados a pensar em estratégias diversas para sobreviver estudando e trabalhando ao mesmo tempo. Muitos relatam, inclusive, deixar de viver momentos de lazer. Toda folga no trabalho é transformada em momentos de estudo.

Para muitos, são nestes momentos de “folga do trabalho” que efetivamente conseguem dar conta das atividades acadêmicas previstas nos estudos. Sem elas, os estudos estariam mais comprometidos.

Reconhecem que para se manterem estudando, vale todo o esforço pessoal, inclusive deixando de viver momentos de lazer e de folga do trabalho.

A escola de educação básica para alguns entrevistados foi considerada inadequada: fraca quanto ao ensino; não havia muita diferença na forma de ensinar do ensino regular para a EJA; não se levava em consideração o fato de já terem uma idade mais madura (jovens ou adultos) e que muitos já trabalhavam ou já possuíam responsabilidades familiares.

Embora estudar à noite na EJA seja “prova” para os sujeitos entrevistados, pois é difícil conciliar o trabalho e o estudo, por outro lado, quase todos sinalizaram ser um importante “suporte”.

Para muitos foi uma importante experiência, principalmente porque os possibilitou aprendizagens sociais diversas com sujeitos mais experientes.

Muitos também conseguiram superar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem na relação com os seus colegas de classe. Relatam que conseguiram através dos seus colegas tirar dúvidas e compreender melhor os conteúdos das disciplinas.

Lahire (2004) observa que as conversas e as vivências são importantes para a socialização dos sujeitos, decidindo as singularidades e as trajetórias de vida.

Em virtude das questões vivenciadas no cotidiano de sala de aula da EJA em que as diversas gerações estão geralmente presentes (jovens, adultos e

idosos) em uma mesma turma, é comum se reconhecer como solução para os conflitos geracionais, separarem as turmas por faixa etária. É muito comum se justificar, por exemplo, a manutenção de turmas somente de jovens separados dos adultos e idosos.

Observando o apresentado pelos entrevistados sobre a importância de conviver com sujeitos mais experientes, põe em questionamento a prática de separação das turmas por faixa etária. Ratifica as motivações defendidas por alguns profissionais da área de EJA que afirmam que a presença de gerações diversas na mesma sala de aula é muito mais enriquecedora do que prejudicial ao processo educativo.

Para Lahire (Ibidem, p. 17) há uma disposição moral, as pessoas se ajudam mutuamente diante das dificuldades estruturais. Observa que: “a estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos”.

Embora reconheçamos que a gravidez precoce tenha sido “prova” para algumas das jovens entrevistadas na pesquisa, por outro lado, também podemos considerar como “suporte”, visto que a condição de ser mãe gerou disposição para buscar um futuro melhor para os seus filhos.

Chegar à universidade para os sujeitos entrevistados foi sem dúvida uma grande conquista pessoal e social. Muitos são os primeiros da sua família a alcançar tal feito. Por outro lado, permanecer e concluir os seus estudos, vivenciar a vida acadêmica não é nada fácil. Precisam cotidianamente superar barreiras. Muitas delas vivenciadas antes, quando ainda estavam estudando na EJA: estudar e trabalhar concomitantemente, tempo para se dedicar aos estudos, cumprir com as atividades acadêmicas etc.

Levando em conta a vida dos entrevistados hoje na universidade, várias são as “provas” e “suportes” vivenciados cotidianamente para sobreviverem no ensino superior, destacando-se, dentre outros: o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, a metodologia de ensino e avaliação, a participação e realização das atividades acadêmicas, a realização do estágio, a relação com os seus colegas de classe, o apoio de familiares e amigos, a compreensão de seus chefes no trabalho etc.

Ter que se desdobrar entre trabalhar e estudar, evitar perder aulas e estar sempre atualizado com os conteúdos das disciplinas são verdadeiras “provas” para sobrevivência na universidade.

Os entrevistados vivenciam uma carga de trabalho pedagógico intensa nos cursos e nem sempre podem acompanhar todas as atividades previstas para

o seu desenvolvimento profissional, como é o caso dos eventos acadêmicos e científicos. Assim, priorizam a participação em sala de aula, procurando não faltar às aulas e sempre estar atualizados com os conteúdos das disciplinas.

Consideram que sentem mais dificuldades em acompanhar os conteúdos das disciplinas por terem estudado na EJA. Muitos professores, segundo eles, não levam em consideração estas questões; que alguns alunos são egressos da EJA e/ou fizeram cursos técnicos no ensino médio. Ou seja, não tiveram acesso a todos os conteúdos previstos na educação básica regular com profundidade.

Afirmam ainda que a maioria dos professores não reconhece que muitos alunos hoje, que estão cursando a universidade, são alunos trabalhadores. Então, reclamam que há uma sobrecarga de atividades que acaba dificultando a realização do curso.

Por saírem direto do trabalho para ir à universidade e dependerem de transporte coletivo (ônibus), queixam-se de um cotidiano muito agitado. Geralmente chegam atrasados e cansados nas aulas.

Sempre são prejudicados nas atividades acadêmicas e administrativas da universidade. Por exemplo, não conseguem jantar no Restaurante Universitário da UFMA. Quando decidem por jantar, chegam pela metade da aula.

Outro problema apresentado pelos entrevistados, é na hora de retornar para casa. Muitos afirmam não ter transporte coletivo suficiente à noite, o Campus da UFMA fica vazio, com pouca iluminação e segurança.

A universidade (UFMA) não é percebida pelos entrevistados como acolhedora. Reclamam não existir ambientes de convivência para os estudantes. Geralmente precisam esperar os horários de aulas nos corredores, nas cantinas ou nas bibliotecas. São espaços cheios, com estudantes conversando alto e com muito barulho.

Reclamam ainda dos espaços destinados ao serviço de cópias (Xerox), pois são espaços pequenos e muito inadequados, não comportando a quantidade de estudantes que procuram pelo serviço. Às vezes, deixam para tirar cópia dos textos em outro momento, pois, o espaço destinado a este serviço fica muito lotado de estudantes. Infelizmente, alguns só podem tirar cópia na parte da noite.

Os entrevistados também reclamam dos setores administrativos da universidade, pois muitos não funcionam na parte da noite. Quando funcionam, faltam funcionários para o atendimento adequado.

Deixaram transparecer certa decepção com relação ao que esperavam encontrar na Universidade. Acreditavam que pelo fato de a UFMA ser uma instituição federal, teria uma melhor infraestrutura e seria mais organizada e preparada para atender a todos os estudantes, inclusive os que estudam na parte da noite.

Por não terem estado antes na universidade, quando ainda estavam estudando na educação básica, geralmente a imaginavam como um espaço de excelência e completamente diferente do que vivenciam agora no seu cotidiano enquanto estudantes.

Cada entrevistado vivencia estratégias diferentes para sobreviver na universidade. Como podemos observar, desenvolver disposição de estudante não é fácil para os que são também trabalhadores, principalmente para os egressos da EJA. Precisam cada vez mais se desdobrar no seu cotidiano para sobreviverem no mundo do trabalho e continuar estudando.

Muitos relataram que o convívio com os colegas de classe é uma importante estratégia de sobrevivência no curso e na universidade. São os colegas de classe que geralmente os ajudam, atualizando-os sobre as matérias que não puderam acompanhar, bem como ajudando na realização de trabalhos de grupos e tirando dúvidas sobre os conteúdos. Assim, vão conseguindo maturidade para seguir aprendendo e viver o cotidiano acadêmico da Universidade.

A partir dos relatos dos estudantes entrevistados inferimos que as disposições identificadas na dimensão aspectos pedagógicos não significam respostas do tipo estímulo mecânico e simples, trata-se de uma maneira de olhar, sentir e agir que vai se ajustando de forma flexível aos diversos contextos ou situações com que o indivíduo se depara. Pode haver disposição que não se adapta, ela pode ser transformada em consequência de sucessivos reajustes congruentes e pode ser inibida ficando em estado de vigília (LAHIRE, 2004).

Lahire (Ibidem) observa que o olhar microssociológico favorece a descoberta da relativa heterogeneidade do que pensamos ser homogêneo: determinado meio social ou familiar. As redes de interdependência com sua relativa instabilidade, os aspectos contraditórios, destacando-se princípios de socialização concorrentes que são observados em uma abordagem microssociológica.

A dimensão família traz novas disposições para compreendermos os sujeitos da pesquisa – os estudantes egressos da EJA que fazem curso de licenciatura na UFMA. Conforme Lahire (Ibidem, 2004), o indivíduo, ao desenvolver relações de interdependências com os familiares, não as reproduz exatamente como foram apreendidas, no entanto, as faz com um estilo próprio. Por isso,

compreendemos a importância da família no processo de constituição dos sujeitos, mas também entendemos que podem ser determinantes para buscas de caminhos diversos, muitas vezes em oposição aos ensinamentos e tradições familiares às vezes impostas.

A família, segundo Lahire (Ibidem, p. 25-26), “[...] pode constituir um ‘lugar decente’, um tipo de santuário de ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis ‘desvios estranhos’ [...]”.

As famílias dos entrevistados apresentam uma composição muito singular de uma família tradicional de classe popular: quatro pais são funcionários públicos, dois comerciantes, um trabalha em empresa particular, um é feirante, um comerciário e três mães “cuidam do lar”.

Quanto à sua formação educacional, seis terminaram a educação básica, sete somente fizeram o ensino fundamental, e uma fez curso superior de enfermagem. Dentre os entrevistados, temos apenas um que é filho único, os demais têm irmãos. Apenas um entrevistado é filho de pais separados. Os dados desta pesquisa nos levam a refletir que estamos diante de uma elite de classe popular.

Compreendemos que a estrutura familiar é fundamental para constituição do sujeito. O papel da família, por exemplo, possibilita muitas explicações sobre o sucesso ou fracasso escolar. Conforme Lahire (Ibidem, p. 26), “[...] moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente [...] uma boa escolaridade”.

Ainda de acordo com Lahire (Ibidem, p. 28), “[...] as diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole e à interiorização das normas de comportamento”.

Analisando as trajetórias escolares dos entrevistados, é possível se evidenciar que a família foi importante tanto para o seu sucesso escolar como para o seu fracasso. Por conta da família, alguns sujeitos foram obrigados a parar de estudar. Por outro lado, também foi por conta do apoio familiar que voltaram a estudar e seguiram até a Universidade.

Considerações finais

A partir dos relatos obtidos por meio das entrevistas com os estudantes da UFMA que são egressos da EJA foi possível desvelar suas trajetórias de vida, compreender as provas, suportes e disposições que enfrentam para realizarem-

se nos estudos. Foi possível observar que há uma “pluralidade” de realidades sociais permeando a biografia dos entrevistados (Lahire, 2004).

Os entrevistados são sujeitos comuns de classe popular. Inseridos no seu tempo, vivenciam diversos problemas que fazem parte da realidade de muitos cidadãos brasileiros na sociedade contemporânea.

Todos os entrevistados têm enfrentado provas em suas trajetórias de vida e recebido importantes suportes de amigos ou familiares. Assim conseguem viver, interagindo na sociedade e obtendo sucesso no seu processo educacional, principalmente buscando alcançar os seus objetivos e projetos de vida que sonharam um dia.

Através das narrativas de vida, os entrevistados refletiram sobre suas dificuldades ou provas e conseguimos juntos perceber que conciliar estudo e trabalho é algo muito complexo e difícil. É uma prova na trajetória de vida.

A presença da família, de algum familiar ou amigo foi fundamental na constituição de suporte para os sujeitos entrevistados. Foi possível se identificar no processo de individuação destes sujeitos a relação dialética com as estruturas da sociedade. Relações que singularizam cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa.

A relação trabalho e estudo é uma das condições fundamentais para a compreensão destes sujeitos. Nesse sentido, sobrevivem pensando em estratégias para seguir com os seus objetivos: seja buscando o apoio para a mudança no horário das atividades laborativas ou solicitando a compreensão por parte dos professores por não conseguirem chegar no horário de início das aulas e muitas vezes não cumprir com as atividades planejadas.

Através das histórias de vida dos entrevistados foi possível perceber a luta pela sobrevivência e a crença na educação como fator de emancipação econômica e social. As narrativas estão permeadas do desejo de superar as dificuldades sociais e alcançar os seus objetivos pessoais.

Escutando os estudantes, participantes desta pesquisa, foi possível construir um quadro social que nos ajuda a compreender melhor como vivenciam no seu cotidiano estes jovens e adultos das classes populares que hoje conquistaram o direito de estar nos bancos escolares das universidades públicas brasileiras. Sem sombra de dúvida, são trajetórias que nos ajudam a refletir sobre a necessidade de políticas que vão além propriamente de incentivos para ter acesso ao ensino superior. É fundamental que as universidades públicas invistam em políticas que possibilitem a permanência destes sujeitos nos espaços es-

colares. Caso contrário, poderão ser usados como justificativas para o fracasso da inserção das classes populares no universo acadêmico.

Referências

ARAUJO, E. J. M.; TRINDADE, C. R. P. B. da.; FERNANDES, J. G. Perfil e trajetórias históricas dos alunos advindos da EJA no curso de pedagogia na UFPB. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR - POLÍTICAS DE INCLUSÃO E IGUALDADE SOCIAL, 2013, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNADIM, M. L. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1989.

_____. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. **Portarias Capes nº 46, de 19 de maio de 2004**; nº 53, de 22 de junho de 2004, e nº 83, de 29 de setembro de 2004. Institui Comissão para a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005 – 2010).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, versão *online*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 mai. 2018.

CRUZ, N. C. da. A inserção de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior Público, no estado da Bahia e as condições de permanência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DOCENTES, 11., 2013, São João Del Rei. **Anais...** São João Del Rei: ANPED, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, M. de F. C. de.; LAMARRA, N. F. (org.). **Re-**

formas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Ideias & Letras, 2011, p. 141.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Dans les plis singuliers du social:** individus, institutions, socialisations. Paris: Éditions La Découverte, 2013.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de. **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 10.

MARTUCCELLI, D. Lecciones de sociologia del individuo. **Cuaderno de trabajo**, Peru, n. 2, v. 1, p. 1-156, ago. 2007a.

_____. **Cambio de rumbo.** Santiago: LOM Ediciones, 2007b.

_____. La individuación como macrosociología de la sociedade singularista. **Persona y sociedade**, Santiago, v. 24, n. 3, p. 9-29, dez. 2010a. Disponível em: <<http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/218>>. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. **Existen individuos en el Sur?** Santiago: Ed. LOM, 2010b.

MARTUCCELLI, D.; SINGLY, F. **Sociologies contemporaines:** les Sociologies de l'individu. Espagne: Armand Colin, 2009.

PAZ, S.; SANTOS, M. de L. dos. O ingresso de alunos egressos da EJA no curso de pedagogia da UFGD – turma de 2013. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., encontro de pesquisa e extensão, 5., 2014, Mato Grosso do Sul. **Anais ...** Mato Grosso do Sul: ENEPEX UFGD; EPEX UEMS, 2014.

PEREIRA, S. C.; PASSOS, G. de O. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 19 – 32, jan./jun. 2007.

PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições:** a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 252.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M. de F. C. de; LAMARRA, N. F. (org.). **Reformas e democratização de educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Editora Ideias & Letras, 2011.

SILVA, N. da. Processo de afiliação de egressos da EJA no ensino superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 121-147, 2015.

SIQUEIRA, Â. C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005 – 2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, Â. C. de.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 108.

TRINDADE, C. R. P. B. da.; FERNANDES, J. G.; JEZINE, E. Perfil e trajetórias históricas dos alunos advindos da EJA no curso de pedagogia na UFPB. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2013.

VARGAS, H. M. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DOCENTES, 33., 2010. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2010.

VELLOSO, Jacques. A formação de cientistas: necessidades e soluções. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. A. (org.). **Escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, p. 89.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 231-233, mai./ago. 2006.

IX

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO DE CHIBABAVA*

Cátia Torres Abu

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel de grande importância social para seus indivíduos, pois, através dela, deixam de ser vistos como excluídos da sociedade letrada e são incluídos dentro de um novo mundo, da informação e da cultura, do desenvolvimento de novas relações interpessoais, buscando sempre superar uma história de trajetórias escolares anteriores marcadas por idas e vindas fracassadas.

Grande parte destes indivíduos frequentou a escola em outros momentos de suas vidas e, por diferentes razões, foram obrigados a interrompê-los. Sendo assim, a modalidade Educação de Jovens e Adultos em todo o mundo hoje tem a marca acolher um grande número de alunos desistentes dos cursos regulares.

Tal como é o caso de Moçambique: as desistências dos jovens e adultos comprometem os objetivos internacionais assumidos pelo governo moçambicano de "erradicar o analfabetismo" e alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de jovens e adultos, visto que a taxa de analfabetismo da população jovem e adulta apenas tem reduzido entre 1,5% a 2% anualmente em todo o país, ao contrário dos 10% propostos como meta pelo Estado para os próximos anos (MINED, 2011).

Ainda segundo o Ministério de Educação (MINED), os dados indicam altas taxas de evasão. Mais de 1/3 no primeiro trimestre e igual número nos dois últimos trimestres, o que é justificado pelo fraco conhecimento dos métodos de ensino-aprendizagem e motivação dos alfabetizadores; falta de material didático e de leitura; grandes distâncias entre os locais de residência e os centros de alfabetização; horários incompatíveis com as atividades profissionais dos alfabetizandos; casamentos prematuros das mulheres jovens, entre outras.

As questões apresentadas pelo MINED não dão conta da complexidade e dinâmica sociocultural de cada região, e nem cobrem as motivações e traje-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.193-212

tórias dos alfabetizandos que em situações concretas procuram, permanecem ou não nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Assim, esta pesquisa de mestrado defendida em 2016 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense buscou analisar, no âmbito da implementação da política, as razões do acesso e permanência de jovens e adultos no programa de alfabetização regular no Distrito de Chibabava - Moçambique.

Pesquisar sobre as razões que incidem na decisão de jovens e adultos em procurar os centros de alfabetização e permanecer neles, torna-se relevante, pois, mesmo diante de vários entraves escolares, sociais ou econômicas, eles continuam insistindo em retornar à escola. Neste sentido, a proposta desta pesquisa foi analisar como são desenvolvidos os processos de acesso e permanência dos sujeitos do programa de alfabetização regular nesta região.

Para a materialização desta proposta de pesquisa, procurei conhecer as trajetórias escolares dos alunos matriculados no Centro de Alfabetização de Chibabava, tentando compreender as razões implicadas na decisão de procurar a escola, abandonar, retornar/permanecer nela.

Ciente de que toda a pesquisa é resultado de um trabalho estruturado e organizado, portanto, um caminho percorrido, um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque "nossas verdades" diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo (ZAGO, 2011, p. 307), com o intuito de trazer as nossas "descobertas reveladas", apresento, neste artigo, os caminhos trilhados nessa pesquisa e algumas reflexões vivenciadas no processo.

Tal como Mileto (2009), propomos inverter um ponto de vista mais tradicional nas pesquisas sobre a EJA, nas quais, via de regra, procuram explicações sobre os motivos das desistências (ou evasão), ou seja, procuram respostas sobre por que desistem. Em uma conversão do olhar, pretendemos privilegiar a construção de interpretações e a busca por possíveis respostas sobre porque que, mesmo parecendo tudo tão difícil e tão complicado para muitos, encontramos alfabetizandos que continuam a aprender apesar das dificuldades.

Fruto da dissertação de mestrado, vale ressaltar que este artigo não tem como objetivo defender uma tese sobre o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos em Moçambique, mas apenas trazer para o debate algumas

questões preliminares para a compreensão da implementação da política no país visto que ainda são escassos os debates nesta direção.

Moçambique: história e política

A República de Moçambique está localizada na faixa sul oriental do continente Africano. Faz fronteira com a Tanzânia, ao Norte, e com o Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e África do Sul, na parte sudeste. O Leste é banhado pelo Oceano Índico, em uma extensão de linha de costa de 2.515 quilômetros.

A população moçambicana, em 2013, era estimada em 24.366.112 milhões de habitantes, sendo 11.751.849 (48,2%) homens e 12.614.263 (51,8%) mulheres.

A maior parte da população vive nas zonas rurais (68,2%), distante das principais vias de comunicação; 52,1% são mulheres e 47,9% homens. A densidade demográfica é de 26 hab./ km². A taxa de crescimento natural da população é de 2,4% e de fecundidade é de 5,2 filhos por mulher em idade fértil. A idade mediana da população é de 18 anos.

Quanto a esperança de vida, houve até certo ponto uma evolução, principalmente na população feminina. Os dados dos últimos dois censos e as projeções indicam que em 1997, a idade média de vida dos moçambicanos era de 42 anos (44 para as mulheres e 41 para os homens). Em 2007, passou para 51 anos (53 para as mulheres e 49 para os homens). Já em 2012, para 53 anos (55 para as mulheres e 51 para os homens). Quanto a taxa de mortalidade infantil, é de 99,2 por 1000 nascimentos (INE, 2013).

A população de Moçambique é muito jovem, 45% da população tem menos de 15 anos de idade. Quase dois em cada três moçambicanos (65%) tem menos de 25 anos de idade. Esta estrutura etária jovem permite oportunidades de crescimento econômico, mas também coloca grande carga sobre os recursos do país, principalmente nas áreas de saúde e educação.

Em termos de desenvolvimento socioeconômico, tem se registrado avanços significativos, impulsionados pela estabilidade macroeconômica e o crescimento acelerado da economia, que se traduziu em crescimento médio anual na ordem dos 7,6% do PIB e um rendimento per capita de 5% no período 2005-2009 (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 7).

Os indicadores de desenvolvimento humano sobre o acesso à educação (tanto a nível primário como secundário), assim como o acesso aos serviços básicos de saúde, particularmente nas áreas rurais, apresentou aumentos consi-

deráveis, inclusive na posse de bens duráveis pelas famílias e melhoria na qualidade de habitação. Em linhas gerais, atestam as tendências positivas importantes do desenvolvimento a longo prazo.

Não obstante ao progresso assinalado pelo poder público, no geral, as disparidades entre zonas ainda são notórias. As pessoas moradoras das zonas urbanas têm maior acesso a serviços sociais básicos comparativamente com a população vivendo nas zonas rurais, justificada muitas vezes pela fraca densidade populacional.

O Estado moçambicano começou a ser criado ainda no momento da luta armada de libertação nacional até 1990, quando a nova Constituição funda o atual Estado de direito democrático. Este processo vem sendo construído desde que Moçambique se viu livre do domínio colonial português, quando o governo entrou em um processo de reestruturação geral do país em todos os seus aspectos. Desde a independência, o país passou por dois tipos/formas de Estado nomeadamente, o socialista de orientação marxista-leninista e o liberal/democrático.

O país teve o desafio de criar um Estado diferente do anterior que tinha como objetivo a exploração do povo moçambicano, a discriminação assim como a privação de direitos sociais básicos. O Estado Novo tinha como papel principal a criação do Homem Novo³ e da Nação Nova.

Moçambique foi declarado uma República Popular através da sua primeira Constituição da República (1975) com uma carga muito grande do Movimento de Libertação; uma preocupação de fazer constar o engajamento na luta contra o colonialismo, o imperialismo, exploração do homem pelo homem.

A partir dos anos 1990, com a aprovação da nova Constituição, que se verifica a queda do socialismo como ideologia de Estado, com consideráveis consequências em Moçambique. Em primeiro lugar, sobretudo depois do acordo de paz, sobrepuseram-se às discussões sobre unidade nacional os debates sobre o caráter multiétnico do país e suas implicações para o futuro do Estado nacional, dos quais tomaram parte tanto pesquisadores estrangeiros como intelectuais moçambicanos.

³ Segundo o Dicionário do pensamento político de Roger Scruton, a expressão “Homem Novo” (ou “novo homem comunista” ou “novo homem socialista”) foi usada a partir da década de 1920, tanto por seguidores como por críticos do comunismo soviético, com o intuito de descrever certa transformação não só na ordem econômica, mas também no âmbito da personalidade individual. Segundo a ideologia do Homem Novo, uma vez que o homem possui uma essência histórica, sob uma nova ordem econômica torna-se, em certo sentido, uma criatura diferente, com valores e aspirações integralmente novos (MACAGNO, 2005, p. 9-10).

No artigo 6º (alíneas “d” e “e”) da Constituição aparece pela primeira vez termos muito caros ao liberalismo, ou seja, os direitos humanos, igualdade dos cidadãos perante a lei, democracia e liberdade individual, deixando de forma clara a mudança para o neoliberalismo do Estado moçambicano. Outro conceito novo é introduzido na Constituição de 1990, o “pluralismo político” como manifestação democrática.

A nossa leitura sobre a Constituição de 1990 e a sua atualização em 2004 deixa mais claro o princípio da “queda do muro”, o fim de um caminho, de uma utopia, de uma sociedade justa socialista para a construção do capitalismo (TAIMO, 2010).

Nas palavras do Ferrão (2002), neste novo modelo de Estado este e o governo se confundem. O Estado é o conjunto de toda máquina administrativa e seu papel tem muitas vezes se confundido com governo, caracterizando-se como um desafio a distinção entre Estado e governo, pois governo é apenas o executivo.

Acreditamos que se houver a distinção entre estas duas instâncias cruciais para o país, caminharemos para a criação de política educativa de Estado e não do governo como tem acontecido desde a sua independência.

Breve história da Educação em Moçambique

O setor educativo em Moçambique ainda reflete muitos problemas ligados ao período colonial, período de luta armada de libertação nacional, o período pós-independência, além dos 16 anos de conflito armado e também de algumas políticas socioeconômicas implementadas ao longo das últimas décadas. Tomemos como exemplo deste legado histórico as carências materiais e humanas, as desigualdades regionais no acesso ao sistema educacional, dentre outros.

O período colonial da educação em Moçambique se inicia com o Decreto de 13 de outubro de 1926, de João Belo (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), que extinguiu as “missões laicas” ou “missões civilizadoras” e revigorou a intervenção das missões católicas. Neste período, o Estado tinha uma estreita ligação com a Igreja (MAZULA, 1995, p. 78).

Este estatuto tornou ainda mais difícil o direito à educação da população nativa, visto que grande maioria dos africanos habitantes da colônia portuguesa não tinha acesso à educação básica e muito menos a secundária, pois estavam impedidos de se matricular em escolas reservadas para brancos e assimila-

dos⁴, visto que o sistema educativo estava organizado de forma discriminatória, em dois sistemas de ensino distintos.

A política colonial no setor da educação visava, essencialmente, manter as diferenças construídas pela metrópole entre os diferentes grupos que viviam na colônia, limitando o acesso à educação a determinados grupos, por meio dos conteúdos ensinados nas escolas, inculcando-lhes os valores metropolitanos.

O objetivo do governo colonial português era de criar um sistema capaz de habilitar o "indígena" para o seu papel específico de trabalhador "braçal e barato" na economia colonial moçambicana. Por outro lado, o ensino para os brancos, que ocupavam os melhores postos de trabalho, tinha que oferecer uma formação mais completa, que os "indígenas" não precisavam (UEM, 1993).

A reação decisiva contra o regime colonial português em Moçambique deu-se quando três movimentos nacionalistas, a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), Mozambique African National Union (MANU) e a União Africana de Moçambique Independente (UNAMI) sediados na Tanzânia e Zimbábue, decidiram, em junho de 1962, constituírem-se em uma única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A FRELIMO simbolizava então a união do povo moçambicano e o culminar de um processo de resistências seculares do povo, conduzidos isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos (MAZULA, 1995).

As zonas libertadas deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade etc., para se tornar em um espaço nacional mais aberto, caminhando para relações sociais trans étnicas e intrarraciais. Foi quando pela primeira vez se inaugura um processo de ensino totalmente diferente do regime português da época. A FRELIMO inaugura um ensino voltado para todos, principalmente para as camadas desfavorecidas então excluídas pelo sistema de ensino colonial.

A FRELIMO buscava introduzir em Moçambique, durante este período de luta, um ensino moderno e científico, contrário à violência, à submissão, à marginalização e a favor da libertação dos moçambicanos para sua participação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

⁴“Portugal atribuiu à Igreja Católica a tarefa de levar os moçambicanos ao assimilacionismo – termo que caracteriza a conversão do moçambicano à cultura portuguesa – adotando a religião católica e a língua portuguesa, afastando-se, a partir de então, de antigos hábitos e costumes característicos de sua cultura. Os moçambicanos assimilados eram considerados por seus compatriotas como traidores de seu povo, pois as mobilizações em defesa do povo moçambicano baseavam-se essencialmente em lealdades ou alianças tribais contra os novos regimes” (VIEIRA, 2006, p. 35).

O objetivo do processo educativo era a formação de um “Homem Novo”, inserido na sua realidade cultural e capaz de transformar a vida social em proveito de todos.

A adoção de uma administração centralizada em Moçambique, nos primeiros anos da independência e no setor educativo em particular, entrou em contradição com o processo ascendente de liberalização econômica. O modelo centralista com que o sistema de educação foi montado em Moçambique só seria viável nas condições de uma ótima rede de comunicação e de transportes que pudesse garantir o acesso a todas as regiões. Infelizmente esta realidade não fazia parte de Moçambique, o que provocou uma situação de profunda incapacidade da administração da educação em cumprir suas metas e prazos.

Com a assinatura dos acordos gerais de Paz, em 1992, que deu fim ao conflito armado entre a Renamo e a Frelimo (guerra civil dos 16 anos), surge então a necessidade de reestruturação do sistema de educação de modo a se adequar a este período, assim como as diversas exigências sociais e econômicas.

No início dos anos 1990, vários organismos internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, entre outros, começaram a exercer grande pressão sobre o governo para que deixasse de priorizar o ensino superior e passasse a concentrar-se no ensino básico, como forma do país participar/cumprir com os objetivos internacionais de oferecer a educação básica para todos, na perspectiva de educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como recomenda a conferência de Jomtien.

Moçambique, signatário do acordo de Jomtien, viu-se obrigado a seguir à letra este plano de ação; em 1992, o governo, com o apoio direto do UNICEF, concebeu um plano de ensino básico intitulado “Educação Básica: uma estratégia que nasce”.

Em cada momento da história de Moçambique, a política de educação foi tomando contornos diferentes. Atualmente tem se verificado uma grande evolução do sistema de ensino no seu todo. O número de alunos no Ensino Primário passou de 3,6 milhões em 2004 para 4,6 milhões em 2007 e 5,3 milhões em 2011. A taxa de escolarização das crianças entre os 6 e os 12 anos é estimada em 93% (2011) contra 88% em 2007. Anualmente, um número crescente de alunos conclui a 7ª classe. A taxa de conclusão aumentou de 34%, em 2004, para 49%, em 2010 (MINED, 2012, p. 56).

A cada ano tem se verificado cerca de 300 mil novos ingressos nos diferentes programas de alfabetização de jovens e adultos, dos quais 70% são do

sexo feminino. No ensino secundário geral do primeiro ciclo, o número de alunos cresceu de 286 mil em 2004 para 761 mil em 2011. No mesmo ano, o número de alunos no ensino secundário geral do segundo ciclo cresceu mais de quatro vezes, de 45 mil para 191 mil alunos. Nestes dois níveis houve igualmente grandes avanços em termos de equidade de gênero sendo que a percentagem de mulheres passou de 41%, em 2004, para 47%, em 2011, no ensino secundário geral do primeiro ciclo e de 39%, em 2004, para 46%, em 2011, para o ensino secundário geral do segundo ciclo (MINED, 2012).

O ensino superior tem registrado igualmente grandes avanços em termos de cobertura: as instituições públicas aumentaram em 89% entre 2004 e 2010, enquanto que o ensino privado registrou um crescimento de 163%. A rede de instituições do ensino superior cobre, atualmente, todo o país; o número de alunos tem registrado um crescimento entre 2004 e 2010, saltando de 15.113 para 72.636 no ensino público e de 7.143 para 28.726 no ensino privado. Tem crescido também a percentagem de mulheres de 31,6% em 2004 para 39% em 2011.

Os dados mostram evolução do sistema educativo quanto ao acesso, mas, encontram-se ainda desafios por ultrapassar, como é o caso da entrada tardia das crianças no ensino primário, em vez dos 6 anos acabam entrando com 7 ou até mesmo 9 anos de idade, assim como a retenção dos jovens e adultos nos vários programas de alfabetização, entre outros (MINED, 2012).

História da alfabetização e educação de adultos em Moçambique

As primeiras experiências de alfabetização e educação de adultos em Moçambique surgiram durante a luta armada de libertação nacional, fundamentalmente com as ideias de Eduardo Mondlane (Frente de Libertação de Moçambique).

Após a independência, declarou-se a alfabetização e a educação de adultos como sendo campos prioritários para o rápido desenvolvimento do país. Assim, justificam-se os lemas que lideram as campanhas de alfabetização: “aprender para aumentar e melhorar a produção” e “aprender, produzir, lutar”. Acreditava-se que, com trabalhadores que soubessem ler e escrever, estar-se-ia em condições de aumentar, automaticamente, a sua produção e tornar-se-iam abertos as causas da revolução (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 72).

Infelizmente, a alfabetização e escolarização de adultos não foi somente abrilhantada por conquistas. No meio de todos estes avanços, foram surgin-

do problemas no processo, dentre eles: a falta de programas de pós-alfabetização na base dos quais os adultos poderiam aplicar os conhecimentos apreendidos através da leitura; inexistência de bibliotecas que pudessem estimular a prática da leitura, assim como os poucos incentivos salariais que dificultavam o recrutamento e retenção de alfabetizadores qualificados.

Igualmente, houve uma redução significativa das atividades de alfabetização e educação de adultos devido à intensificação da guerra de desestabilização então movida pelo regime do "apartheid" da África do Sul. Para além da destruição de infraestruturas e perda de vidas humanas, a guerra esteve na origem direta do afluxo de milhares de refugiados moçambicanos nos países vizinhos e de milhões de deslocados em todo o país (MÁRIO; NADJA, 2006, p. 2).

Assim, a alfabetização e escolarização de adultos passaram a estar confinadas às grandes cidades. As únicas exceções foram as iniciativas de organizações não governamentais, religiosas e de indivíduos que mantiveram os programas em pequena escala, tendo produzido, em muitos casos, programas inovadores, como a alfabetização com base em línguas locais.

Com a privatização e liberalização parcial do sistema educativo a partir de 1990, que resultou em profundas transformações em todo o sistema, infelizmente, o setor da alfabetização e educação de adultos foi deixado para trás quando se reconhece o objetivo fundamental do setor, o de garantir o acesso à educação para todos, não devia ser tratado como se fosse um objetivo de longo prazo. A prioridade passou efetivamente para o financiamento do setor básico de ensino, privilegiando-se o ensino de crianças (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Sendo assim, hoje a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada como um processo de "redescoberta e resgate" no atual clima de paz e estabilidade social que o país vive desde 1992. Ela é igualmente considerada dentro das políticas públicas como sendo um instrumento indispensável para um desenvolvimento econômico e social sustentável, centrado nos moçambicanos (MÁRIO; NADJA, 2006).

Programas de alfabetização de adultos em Moçambique

Todos os programas e iniciativas referentes à área de alfabetização de adultos em Moçambique têm como documento orientador para o processo de ensino e aprendizagem o Plano Curricular de Alfabetização e os manuais e ca-

ternos elaborados pelo MINED através da Direção Nacional de Alfabetização de Adultos (DINAE).

O Plano Curricular de Alfabetização é, na visão do MINED, parte da implementação da Estratégia Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos como forma de alcançar o pilar da qualidade e relevância, pela oferta de um currículo voltado para o ensino-aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, iminentes na Literacia e Numeracia e, por outro, para o desenvolvimento de habilidades para a vida centradas no saber ser, saber estar e conviver com o diverso (MINED, 2013).

Em Moçambique, são implementados vários programas e iniciativas públicas ou privadas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dentre eles: Programa de Alfabetização Regular (Alfa - Regular), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização via Rádio (Alfa - Rádio), Programa Família sem Analfabetismo (PROFASA), Distrito Livre do Analfabetismo, Alfabetização em línguas locais entre outros (MINED, 2013).

Análise da Experiência de Alfabetização Regular em Chibabava

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são normalmente pessoas sem acesso ao ambiente escolar e ou insucesso escolar, resultado da própria dinâmica social que os obrigam a não frequentar a escola ou abandoná-la. O retorno à escola nem sempre é fácil, uma vez que, com a idade avançada, muitos desses sujeitos assumem responsabilidades, como a família, o trabalho e os filhos, tendendo a tornar a sua trajetória na EJA muito mais difícil.

A proposta desta pesquisa, como apresentada inicialmente, foi tentar trazer possíveis respostas a algumas questões que vem me incomodando, principalmente sobre as motivações para o acesso e permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Programa de Alfabetização Regular em Chibabava.

Mais do que compreender e interpretar os motivos/razões que motivam jovens e adultos a procurar e a permanecer nos centros de alfabetização, pretendo analisar especificamente o que faz os jovens e adultos retornar à escola, mesmo depois de ter interrompido sua trajetória escolar. Chibabava é um Distrito Moçambicano localizado na parte sul da província de Sofala e é habitado pelo povo da etnia Ndaue que se localiza, na sua maioria, na região sul do continente africano e, em Moçambique, na região central das províncias de Sofala, Manica e Inhambane.

A língua falada por este povo é o cindau. O português é usado muitas vezes como uma língua de apoio. Os dados indicam que cerca de 84% da população maior de 5 anos em Chibabava não sabe falar o português. Os homens são os que mais conhecem a língua (12%) em relação às mulheres (4%), dada a sua maior inserção na vida social, escolar e no mercado de trabalho.

Apenas 23,76% da população de Chibabava com mais de 5 anos sabia ler/escrever em 2010. Cerca de 13,14% das crianças dos 6-13 anos em Chibabava encontravam-se fora da escola. A taxa de analfabetismo para a população de 15 anos e mais se estimava em torno de 70,1% (INE, 2010).

De acordo com a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015), o acesso de jovens e adultos de ambos os sexos nos programas de alfabetização e educação de adultos aumentou, segundo os dados do Inquérito do indicador múltiplos, na ordem dos 50%, permitindo uma redução da taxa de analfabetismo em cerca de 10%, baixando de 60,5%, em 2001, para 50,4%, em 2007, e para 48,1%, em 2008.

A Educação de Jovens e Adultos em Chibabava é introduzida logo depois da independência, em 1975, quando a alfabetização é considerada como um dos grandes desafios a nível nacional, dado a elevada taxa de analfabetismo. Foram até o momento, implementados neste distrito quatro programas de alfabetização: Alfabetização Regular, Alfabetização pela Rádio, Alfabetização e Literatura (ALFALIT) e o Programa Família sem Analfabetismo (PROFASA).

Em relação aos alfabetizadores ou educadores para o Programa de Alfabetização Regular em Chibabava, são frequentemente alfabetizadores voluntários ou educadores profissionais. Os alfabetizadores voluntários são normalmente membros das comunidades que se sentem aptos a alfabetizar os outros. Recomenda-se que tenham, no mínimo, o ensino primário completo, isto é a 7ª classe do sistema nacional de ensino. Deste grupo, encontramos alfabetizadores voluntários com formação e sem formação. Os alfabetizadores com formação participaram de alguma capacitação e os sem formação são os que nunca a tiveram. Os educadores profissionais são aqueles que tiveram uma formação especializada para lecionar na área de alfabetização de adultos em um Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA).

Segundo os dados do mapa do Programa de Alfabetização Regular referente ao ano de 2014, o distrito dispunha de um total de 90 alfabetizadores e educadores profissionais, 61,1% alfabetizadores, sendo 13,46% com formação (14,28% mulher e 85,71% homens) e 86,53% sem formação (40% mulheres e

60% homens). Existiam ainda no mesmo ano, 42,22% educadores profissionais (36,84% mulheres e 63,15% homens).

O Plano Curricular de Alfabetização de adultos apresenta as diretrizes para a elaboração do material didático para o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos. Estes materiais podem ser sob a forma de livros ou manuais para alfabetizando e alfabetizadores/professores constituindo a concretização do currículo ou programa proposto, tanto para o alfabetizador, como para o alfabetizando.

O problema de infraestrutura em Moçambique ainda é um desafio por ultrapassar. Muitas crianças são alfabetizadas sentadas no chão, debaixo de árvores, isto é, ao ar livre. Às vezes quando tem uma sala, não tem carteira e muito menos um quadro.

Dados disponibilizados pelo MINED, em 2014, o país contava com cerca de 12.353 escolas. Deste número, 29.017 salas de aulas feitas de material convencional (cimento) e as restantes feitas de material local, sendo que 8.461 de tijolos, 9.801 maticadas, 10.493 pau-a-pique e 81.66 de outro material.

Em 2014, o distrito de Chibabava contava com um total de 88 escolas, sendo 141 salas de aulas de material convencional, 9 de tijolos, 93 maticadas, 67 de pau-a-pique e 41 salas de aulas feitas de outro material. 210 (59,82%) são salas feitas de material local e 40,17% feitas de material convencional.

Este cenário nacional, assim como de Chibabava, demonstra o desafio que o Estado moçambicano tem para melhorar a infraestrutura das escolas moçambicanas.

Para a infraestrutura do Programa de Alfabetização Regular em Chibabava, segundo os dados do MIMED, funcionaram no período 2013-2014, 146 (44 em 2013 e 102 em 2014) salas de aulas e turmas ao ar livre. Deste número, 49 salas de aulas e 97 turmas ao ar livre, o que demonstra a grande necessidade de investimento em infraestrutura para contribuir com o sucesso da aprendizagem, assim como atrair os alunos para os centros. A vila sede do distrito de Chibabava contava neste mesmo período com um total de 47 (17 em 2013 e 30 em 2014) salas de aulas e turmas ao ar livre. Deste número, 19 salas de aula e 28 turmas ao ar livre.

Durante o nosso trabalho de campo, visitamos 4 centros: dois no coração da vila distrital e outros dois que ficam aproximadamente 2 km da vila. Nos centros mais distantes, deparamo-nos com uma situação complicada, começando pela inexistência de infraestrutura mínima para que os alunos tivessem um

pouco de conforto durante as aulas. As aulas ocorrem debaixo de árvores, com quadros feitos de lata e os alunos sentados no chão.

De um total de 45 alunos inscritos em 2015 nos Centros 1 e 2, foi possível aplicar o questionário de perfil a 26 alunos (22 mulheres e 4 homens). A faixa etária varia entre 14-45 anos, sendo 25 alunos na faixa etária de 14-35 (deste, 21 são mulheres e 4 homens); e 1 aluna de 45 anos.

No centro pesquisado, as mulheres representam a maioria, 84,61%, enquanto que os homens representam apenas 15,38% do total dos alunos submetidos ao questionário.

Quanto a empregabilidade, 2 alunos (um com 22 anos e a outra com 29) têm uma renda mensal. Um é funcionário público (ajudante na área de manutenção de infraestrutura no governo distrital de Chibabava), e a outra é empregada doméstica. Os demais alunos se dedicam a agricultura de subsistência/cultivo da terra.

Grande parte dos alunos entrou pela primeira vez na escola com idades que variam dos 5-13 (20 alunos – 17 mulheres e 3 homens) os demais entraram na escola pela primeira vez com idades mais avançadas sendo, 5 mulheres e 1 homem.

Quanto ao número de desistências, 19 alunos desistiram uma vez, (16 mulheres e 3 homens), 5 desistiram mais de uma vez (sendo 4 mulheres e 1 homem), e 2 alunas estavam experimentando a escola pela primeira vez.

Os alunos que responderam o questionário apresentaram diferentes justificativas para a decisão de retornar a escola depois de ter deixado quando criança ou até mesmo de iniciá-la pela primeira vez: 16 alunos que responderam ao questionário afirmaram terem sido influenciados a retornar a escola pelos familiares (filho, esposo, mãe, pai, entre outros); 9 por vontade própria e 1 por lideranças comunitárias.

Os resultados do questionário indicam que os adultos consideram a alfabetização e educação de jovens e adultos como sendo um lugar ideal para o aprendizado da língua portuguesa. A maioria dos alunos pesquisados (25) têm a língua portuguesa como a segunda língua, isto é, têm a língua cindau como língua materna ou primeira língua.

As razões do acesso e de permanência apontados pelos sujeitos sofrem influência muito forte de fatores internos e externos. Os fatores internos são os que estão diretamente ligados ao sujeito, como, disposições pessoais, família, e as relações que o sujeito mantém com seus pares, dentro e fora do espaço escolar (comunidade, no grupo de amigos) e os fatores externos estão vinculados

principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas socioeconômicas, que se refletem no cotidiano e nas histórias de vida dos alunos (MELLO, 1979, apud, MILETO, 2009).

Apesar da diversidade das histórias de vida dos jovens e adultos do Programa de Alfabetização Regular de Chibabava, apresentaram os mesmos motivos para o retorno à escola, destacando-se, dentre eles, o aprender a ler, escrever e falar a língua portuguesa.

No discurso dos sujeitos entrevistados (alunos, professoras e gestor) foi notória a compreensão da importância da leitura e escrita na atual sociedade contemporânea. O aprender a ler e escrever é entendido por eles como sendo crucial para a sobrevivência em um mundo em que há uma supervalorização do código escrito.

Mesmo que grande parte dos alunos entrevistados tenha passagem pela escola e por inúmeras encruzilhadas, obrigados a abandoná-la, é notório que hoje estes jovens e adultos sentem necessidade da utilização do instrumento – escrita, pelas exigências do mercado de trabalho e não só.

Mesmo que no passado houvesse uma resistência talvez pelo desconhecimento dos benefícios do letramento, hoje, mesmo sem condições mínimas para o decorrer normal das aprendizagens, os alunos continuam frequentando os Centros na busca do código escrito.

A língua portuguesa é uma das razões apontadas como motivadora para que os alunos adiram aos Centros. A língua portuguesa é vista pelos sujeitos como a língua do poder, a língua que permite a inclusão no mundo moderno.

O retorno à escola é por eles visto também como o caminho ideal para garantir um futuro melhor, pois veem a escolarização como sendo a única via para conseguir um emprego formal. Estes alunos projetam seus projetos futuros a partir da escola. Estes projetos são concebidos, segundo Velho (2003), dentro de um campo de possibilidades.

Para além dos aspectos destacados acima, os alunos do programa pesquisado compreendem a instituição escolar como a única capaz de oferecer um conhecimento impossível de ser adquirido no meio familiar, isto é, em casa.

A permanência dos alunos no Centro se justifica em diversas razões, dentre eles no bom relacionamento entre eles, entre as professoras, assim como a ideia do Centro como um espaço criado para eles.

Chama atenção os laços afetivos entre alunos e professoras e entre os próprios alunos, que pode ser na verdade uma condição essencial para a perma-

nência dos alunos no Centro, pois se sentem envolvidos como atores ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto tem a ver com a forma como são tomadas as decisões nos Centros. Para a definição do horário das aulas, por exemplo, as professoras e os alunos afirmam terem negociado conjuntamente. Os alunos dos Centros pesquisados participam do processo de tomada de decisão.

Outro ponto positivo evidenciado foi o fato de os Centros estarem localizados nas proximidades das residências dos alunos, favorecendo a sua permanência.

Outro aspecto não menos importante, mas que certamente contribui significativamente na permanência dos alunos, são as visitas feitas pelas professoras à casa dos alunos, principalmente para o caso de alunos faltosos. Esta é uma estratégia recomendada aos professores de alfabetização do distrito.

Estas visitas são consideradas pelos alunos como sendo encorajadoras, principalmente para alunos com tendência a desistir/faltosos. A presença dos colegas e da professora nas suas casas é de extrema importância, mostra um determinado status de pertencimento de um grupo, o Centro.

Os alunos afirmaram ainda que, para além das visitas, durante as aulas, as professoras têm conversado sobre a importância da escolarização, a importância de eles saberem organizar suas atividades de modo que não os atrapalhe/impeça de frequentar as aulas.

O retorno e a permanência dos alunos do Programa de Alfabetização Regular de Chibabava marca a superação de todas as situações que no passado contribuíram negativamente para a continuidade da sua aprendizagem.

Considerações Finais

Analisando a história de Moçambique, percebe-se que o país teve que passar por várias transformações ao longo do tempo, principalmente após o período pós independência. Este fenômeno é característico dos países em vias de desenvolvimento.

O país passou de um processo de descolonização quando se viu livre do sistema colonial português, e transitou para um novo sistema colonial, o neoliberal.

Este sistema obriga que Moçambique se alie as grandes potências e aos organismos mundiais como estratégia de sobrevivência, condição que o deixa refém das políticas e programas neoliberais através de acordos internacionais,

fazendo com que se sinta obrigado a responder pelas recomendações destes tratados.

Atualmente, mesmo que a universalização do ensino ainda seja um sonho para o país, é fundamental reconhecer alguns avanços. Porém, muito ainda precisa ser feito para que se atinja os ideais de uma educação para todos de qualidade, visto que Moçambique se depara com problemas muito sérios na qualidade do ensino oferecido, uma vez que muitos dos alunos que saem das escolas, após anos de aprendizado, mal sabem ler e escrever.

Para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar que os avanços foram a "passos de camaleão". Isto é, muito lentos em comparação ao ensino primário e secundário destinado às crianças e jovens. Esta lentidão pode ser justificada pela marginalização que a modalidade se encontra no sistema nacional de ensino em geral e nas políticas e ações do Ministério da Educação.

Como evidenciado ao longo do estudo, embora a Educação de Jovens e Adultos seja considerada como estratégica para o desenvolvimento no país, na prática não é o que se evidencia, principalmente porque se restringe à elevação da escolaridade, ainda não se articulando a formação profissional, por exemplo.

Olhar a Educação de Jovens e Adultos nesta perspectiva é olhar para estes sujeitos como agentes ativos no processo de desenvolvimento econômico do país visto que grande parte desta população está na faixa etária considerada.

Este estudo em particular evidenciou que muitos alunos que hoje estão no Programa de Alfabetização Regular tiveram contato com a escola no passado, quando crianças, mas, por várias razões foram obrigados a interromper sua trajetória escolar.

Os dados das entrevistas demonstram ainda que existe no Programa de Alfabetização Regular uma diversidade de sujeitos com histórias e trajetórias de vida bastante diversificadas que evidencia diversidade de contextos que fizeram/fazem estes jovens e adultos saírem/retornar à escola, assim como permanecer nela. Assim, torna-se fundamental compreender os sujeitos jovens e adultos na sua diversidade.

Olhar a modalidade na diversidade significa compreender a variedade de questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos em geral e os sujeitos em particular. Significa que, para se pensar nas políticas públicas e práticas para esta modalidade, teremos que considerar a discussão sobre a diversidade.

O tema da diversidade na educação em Moçambique é habitualmente restrito na perspectiva da diversidade cultural, linguística e tradicional. Necessi-

tando acrescentar a esta discussão reflexões que envolvam os sujeitos como indivíduos com suas subjetividades.

Pensar diversidade na Educação de Jovens e Adultos em Moçambique seria dar voz aos sujeitos (alunos e professores) envolvidos no processo. Esta concepção permite ultrapassar os rótulos e estereótipos sociais construídos em torno desses sujeitos.

Os dados das entrevistas evidenciam que para além da aderência de muitos jovens ao programa, a transição para a vida adulta destes é bastante diversa, o que evidencia a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tratamento que a escola dá a estes jovens que normalmente a procuram como mecanismo de ascensão social e inserção no mercado de trabalho.

As entrevistas da pesquisa apontaram que a educação de jovens e adultos é vista como um lugar de recomeço. Um lugar que possibilita a reativação de sonhos/projetos de vida outrora adormecidos. Mesmo que os projetos de vida não se aproximem, há consenso de que é preciso continuar se escolarizando para que o seu projeto de vida se torne realidade.

O tema do acesso e permanência tem um potencial muito grande em Moçambique, especificamente pelo fato de que as ações do governo estão voltadas em grande parte para o acesso nos diferentes níveis. Percebemos que, compreender as razões do acesso e permanência através dos sujeitos pode indicar possíveis caminhos para a política pública. Que as práticas educativas nesta modalidade sejam revistas de modo a adequá-las aos diversos sujeitos que procuram os Centros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique.

Acreditamos que a superação dos problemas aqui apresentados, e de vários outros, podem de alguma forma contribuir para o aumento das oportunidades de acesso e permanência de jovens e adultos nos programas.

Pesquisas na área precisam ser feitas para que se possa realizar uma real avaliação e análise do impacto das políticas e programas para esta modalidade de ensino em Moçambique.

Ciente das limitações deste estudo, e sem o intuito de encerrar a discussão, tenho a expectativa que este trabalho possibilite a ampliação da discussão sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos em Moçambique, contribuindo, assim, para o surgimento de estudos futuros sobre a temática.

Referências

- CASTIANO, J. P. NGOENHA, S. E. **A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Imprensa universitária, 2013.
- FERRÃO, V. **Compreender Moçambique: política, economia e fatos básicos**. Maputo: Editora escolar, 2002.
- INE. **III Recenseamento geral da população e habitação**. Maputo: INE, 2007.
- _____. **Relatório final do inquérito de indicadores múltiplos**. Maputo: INE, 2009.
- _____. **III Recenseamento geral da população e habitação 2007: indicadores sóciodemográficos distritais - província de Sofala**. Maputo: INE, 2010.
- _____. **Projeções anuais da população total, urbana e rural: 2007-2040**. Maputo: INE, 2010. p.144
- _____. **III Recenseamento geral da população e habitação 2007: indicadores sóciodemográficos distritais - província de Sofala**. Maputo: INE, 2012.
- _____. **Estatísticas do distrito de Chibabava**. Maputo: INE, 2012.
- _____. **Anuário estatístico 2013-Moçambique**. Maputo: INE, 2014.
- MACAGNO, Lorenzo. "Lendo Marx pela segunda vez": experiência colonial e a construção da nação em Moçambique. IV COLÓQUIO MARK E ENGELS, INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS- UNICAMP, 2005. Campinas, **Anais...** Campinas 8-11 de novembro de 2005.
- MÁRIO, Mouzinho.; NANDJA, Débora. **A educação de adultos em Moçambique: desafios da Educação Para Todos**. Maputo: Relatório para UNESCO, 2006. p. 145
- MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985**. Lisboa: Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. 1995.
- MILETO, Luiz Fernando. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir"- estratégias e trajetórias de permanência na EJA**. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2009, 215p.

MINED. **Plano estratégico da educação e cultura 2006-2010/2011.** MINED. Maputo, 2006.

_____. **Estratégia de alfabetização de adultos 2010-2015.** MINED Maputo, 2011.

_____. **Regulamento de avaliação de alfabetização e educação de jovens e adultos.** MINED. Maputo, 2012.

_____. **Plano estratégico da educação 2012-2016.** MINED. Maputo, 2012.

_____. **Programas e orientações metodológicas para literacia e numeracia.** MINED. Maputo, 2013.

_____. **Plano curricular de alfabetização e educação de adultos em Moçambique.** MINED Maputo, 2013.

_____. **Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) 2001- 2005.** Elografico Maputo, 2001.

_____. **Agenda 2025: visão e estratégia da nação.** Maputo. Elografico. Maputo. 2003.

_____. **Constituição da República de Moçambique.** Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

_____. **Plano de Ação para a Redução da Pobreza 2011-2014.** INE. Maputo, 2011.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão.** 2010.229p . Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

UEM. **Departamento de História Faculdade de Letras.** Maputo: Imprensa da UEM, 1993.

UNESCO. **V Confintea: Declaração de Hamburgo a agenda para o futuro.** UNESCO, 1999.

_____. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI, coordenada por J. Delors. Brasília: UNESCO, 1999

_____. **Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação sul-sul.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Ensinar e aprender:** alcançar a qualidade para todos. Relatório de monitoramento global da Educação para Todos. UNESCO, 2014.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VIEIRA, Marcia Aparecida Lima. **Educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP, São Paulo, 2006.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. T. (orgs). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

X

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DO RIO DE JANEIRO*

Vivian de Oliveira¹

Ao longo das últimas décadas, podemos perceber uma tentativa de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos participantes da sociedade brasileira, principalmente quando são concebidas concepções que reconhecem características peculiares e únicas deste público, diferenciando-os de outros momentos da vida humana.

Com o advento da Doutrina da Proteção Integral², estes ganham assim, *status* de cidadãos, conforme estabelece o artigo 227 da Constituição Federal, e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), considerado um marco nacional para o desenvolvimento de políticas públicas de atenção a infância e adolescência.

Neste contexto garantista, a política socioeducativa³ representa seguramente uma conquista no que diz respeito aos marcos normativos voltados a defesa e promoção de direitos de adolescentes e jovens que cumprem as medidas socioeducativas⁴. Seu componente específico e peculiar, visto corresponder ao conjunto de ações que são realizadas no âmbito do poder público a partir da ocorrência de um acontecimento delituoso que teve o adolescente como protagonista, a torna um importante instrumento de defesa para este público, pois reconhece que as medidas aplicadas têm incidência, duração e lugar limitados,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.213-228

¹ Pedagoga, Mestra em educação pela Universidade Federal Fluminense. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Doutrina jurídica contrária a Situação Irregular que consiste, a luz do ECA, em garantir legalmente todas as condições para que cada criança e adolescente brasileiro tenha assegurado seu pleno desenvolvimento físico, moral e espiritual (COSTA, 2006, p. 152).

³ Nomenclatura utilizada a partir da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) – para designar o cumprimento de medidas aplicáveis a adolescentes e jovens que praticam atos infracionais análogos ao Código Penal.

⁴ As medidas socioeducativas de internação e semiliberdade são executadas pelos estados da federação. As medidas de meio aberto e prestação de serviço à comunidade são de responsabilidade dos municípios.

não se estendendo a todo adolescente, nem tampouco por toda esta fase da vida.

O panorama legal do sistema brasileiro aponta para um aprimoramento quando fundamentado nos pressupostos da Doutrina da Proteção Integral ao estabelecer em suas diretrizes, que as medidas socioeducativas são além de responsabilizadoras, em razão de sua natureza sancionatória, devem ter seu conteúdo socioeducativo, ou seja, requer a predominância de ações educativas sobre os aspectos punitivos.

Por esta concepção, a educação é considerada então parte estruturante de toda ação socioeducativa, e neste sentido, temos a hipótese de que o sucesso das medidas aplicadas aos adolescentes que cometeram ato infracional depende de uma política socioeducativa articulada, consolidada em ações educativas que criem acontecimentos estruturantes ao adolescente, o que vai muito além de uma discussão de natureza jurídica sobre a punição pelo ato infracional cometido. Não mais sendo considerada um privilégio, benefício ou troca, mais um direito a ser consolidado que signifique a este adolescente o resgate de sua dignidade como ser humano e sua autoestima para seu retorno ao convívio social.

Nesta perspectiva, a política socioeducativa contemporânea, fundamentada nestes pressupostos, requer então de todos os atores que a compõem, que esforços sejam empreendidos de modo que os fins da socioeducação – educação para o convívio social (COSTA, 2006) – sejam consolidados, reconhecendo que o desenvolvimento do ser humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser, e que sejam inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade.

Em se tratando desta Política se configurar em um Sistema com um modelo de atendimento integrado e articulado, a atuação convergente e intercomplementar dos atores institucionais – Sistema de Garantia de Direitos – SGD⁵ (Sistema de Administração da Justiça Juvenil, Instâncias públicas e Sociedade Civil) envolvidos em seu desenvolvimento, se configura em uma premissa básica para as efetivas respostas pedagógicas desta política considerada garantista.

Não se pretende aqui discutir questões como os fatos sociais que levaram tais sujeitos ao cometimento do ato infracional, nem tampouco absolvições, pois o ECA ressalta seus deveres e as sanções para seus desvios. Pretende-se aqui promover reflexões sobre a política Socioeducativa tendo como fundamento suas bases éticas e pedagógicas, onde se espera que não mais haja

⁵ Segundo Wanderlino Nogueira Neto (1996), é um Sistema estratégico jurídico-político-institucional para garantir direitos da infância e adolescência.

espaço para a subsistência do modelo de atendimento centralizado, vertical, assistencialista e correccional/repressivo, que vigorou sob a égide da Doutrina da Situação Irregular⁶, que além da judicialização das questões sociais, marcava nitidamente a criminalização da pobreza, refletindo, assim, a ascendência do poder estatal sobre as causas da infância e juventudes pobres.

Partindo destas considerações, surgem os questionamentos que originaram este trabalho: é possível perceber os avanços conquistados no plano legal no cotidiano de atendimento, ou se configuram grandes paradoxos frente ao paradigma contemporâneo? A Política Socioeducativa atual é compreendida por todos os envolvidos e como de fato compreendem o significado da ação educativa neste atendimento, assim como seu papel dentro desta política? Como os agentes operadores do Sistema de Garantia de Direitos – SGD do estado do Rio de Janeiro, responsáveis pela deliberação, gestão, execução, controle e fiscalização, compreendem a política socioeducativa, principalmente levando-se em consideração o parâmetro da natureza pedagógica das medidas e o caráter sancionatório educativo que, segundo a legislação vigente, deve permear todo atendimento? Sua formulação é pensada e executada a partir dos fins propostos para uma ação socioeducativa transformadora, ou seja, que permita aos adolescentes vivenciarem novas oportunidades que lhes confirmem possibilidades de construir novas competências pessoais e relacionais para suas vidas, assim como seu convívio social? O que pensam sobre a Educação na Socioeducação? Ela tem tido papel relevante nesta política?

Uma das hipóteses para estes questionamentos é a de que a educação, quando ofertada com qualidade, torna-se condição necessária para que os sujeitos possam usufruir de outros direitos constituídos na sociedade democrática. E mais, é provável que uma educação de qualidade muito mais do que a instrução escolar, pode proporcionar um processo de modificação capaz de melhorar a visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico nestes sujeitos.

Para obter respostas possíveis a este questionamento, como método, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os agentes operadores do SGD governamentais e sociedade civil, a saber, Delegado da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Juiz da Vara da Infância e Juventude, Promo-

⁶ Doutrina jurídica de controle do delito juvenil que não se dirige ao conjunto da população infanto-juvenil, mas apenas aos menores em situação irregular (carentes, abandonados, inadaptados e infratores). Nessa doutrina, além de se estabelecer as mesmas medidas para menores infratores e não infratores, além das medidas previstas em lei, o juiz pode aplicar outras que lhe pareçam convenientes. Neste sentido, o adolescente torna-se objeto de intervenção jurídica e social do Estado (Costa, 2006, p. 15-16).

tor do Centro de Apoio Operacional de Educação, Defensor Público da Coordenadoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Presidente do Conselho de Direitos da Criança do Adolescente, Diretor Geral e coordenações do Departamento de Ações Socioeducativas, Diretor da Diretoria Especial das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas da Secretaria de Estado de Educação e Desembargador do Tribunal de Justiça do estado.

Para a análise de conteúdo das entrevistas, em linhas gerais, foram adotados procedimentos de transcrição das entrevistas, o agrupamento das respostas dos entrevistados de acordo com as respectivas perguntas e a criação de “eixos temáticos” a serem debatidos no estudo.

Do controle estatal à Condição de Sujeito de Direitos

Para a compreensão da Política Socioeducativa contemporânea, é necessário que recorramos ao histórico das políticas de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil, onde é possível situar-se e perceber as permanências na atualidade de ideias e práticas que datam de mais de 100 anos de existência, mesmo quando o país faz a opção por uma moderna legislação de defesa dos direitos da infância e juventude.

Sob a égide da Doutrina da Situação Irregular, a infância e juventude pobres no Brasil eram tuteladas por políticas públicas que as consideravam “a margem” da sociedade. Crianças e adolescentes pobres ocupavam lugares estigmatizantes, marcados por preconceitos e ausência de reconhecimento desta fase da vida como um período específico de desenvolvimento que necessitava de atenção absoluta.

De acordo com Rizzini (2011), nesta configuração, o Estado atuando como interventor, elaborava políticas que demarcavam o lugar social que este público ocupava, marcado por faltas ou ausências, refletindo um processo histórico de subalternização e precariedade, o que gerou a necessidade de um aparato jurídico social de criminalização de crianças e adolescentes pobres.

Com promulgação dos chamados Código de Menores, a Doutrina da Situação Irregular é consolidada. Volpi (2001) nos ajuda a compreender que os Juizados de Menores, foi um instrumento importante, pois estabelecia uma relação prática jurídica. No entanto, apesar das contribuições, a forma como eram utilizados trouxeram relações desiguais marcadas por estigmas e exclusões.

O procedimento de institucionalização de crianças e adolescentes utilizava como fundamento científico padrões de normalidade baseados na medici-

na psiquiátrica e na psicologia. Os cuidados com os “menores”⁷ tinham como objetivo controlar os desvios comportamentais ao ponto de trazê-los de volta à normalidade.

Contradições marcantes são visíveis entre os discursos protecionistas do chamado direito tutelar dos menores e as práticas assistencialistas e correccionais, pois na verdade estas legislações não foram criadas para proteger os “menores”, mas sim, garantir a intervenção jurídica e moralista, preocupando-se com o conflito instalado e não com a prevenção. Eram destinadas a um grupo restrito, classificados, segundo Costa (2006), como abandonados, inadaptados e infratores, sendo o princípio básico desta doutrina, a judicialização das questões sociais e a institucionalização compulsória. Nas mãos do juiz, estava a tarefa de tutela, não sendo garantido nenhum direito, haja vista estes não serem considerados cidadãos.

Como forma de operacionalização desta doutrina, em meados do século XX, instituições de atendimento específicas para o atendimento a este público são edificadas e deixam grandes marcas em toda história. As centralizadas escolas correccionais, asilos, reformatórios, eram as responsáveis pelo sistema de reclusão equiparado ao dos adultos, para correção. O uso de métodos inadequados e repressivos, entenda-se violência, era o que mantinha o conceito de ordem e controle impresso pelo país.

Interessante se faz ressaltar que a história das instituições responsáveis pela privação de liberdade de crianças e adolescentes com objetivo de recolher, reprimir e educar se entrelaça com a história da assistência e da educação no Brasil. As instituições de atendimento ao adolescente infrator no país sempre tiveram o caráter de aprisionamento visto os exemplos de institucionalização do atendimento com o viés do isolamento, da retirada do convívio social daqueles a quem se atribua ou possa praticar atos infracionais.

O estado do Rio de Janeiro no contexto nacional, foi responsável por ter abrigado instituições de atendimento emblemáticas na sua história (Escola Correccional XV de Novembro em 1923, Escola João Luiz Alves⁸ em 1926, entre outras).

⁷ Neste contexto, o termo menor é utilizado para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, e foi naturalmente incorporada na linguagem, para além do círculo jurídico (RIZZINI, 2011, p. 113). Optamos por dispor entre aspas a referida terminologia, por entender que encontra-se superada e ultrapassada de acordo com a legislação promulgada em 1990, sendo atualmente equivocada sua utilização.

⁸ Esta unidade permanece nos dias atuais atendendo adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

Podemos compará-las ao que Goffman (2013) define como Instituição Total, em linhas gerais, um local de residência e trabalho, separados da sociedade mais ampla, levando uma vida fechada e formalmente administrada.

Como esclarece Liberati (2008, p. 62):

[...] funcionava [...] como um “sistema prisional”, disfarçado de “internações” onde na verdade eram “penas de prisão” atendendo a máxima que a “privação total de liberdade” funcionaria como proteção da criança e adolescente influenciada pela sociedade e assim “obteriam um valioso resultado na reconstrução da personalidade.

As críticas ao sistema vigente começaram a emergir tanto por parte dos atores governamentais como da sociedade. Alguns juízes passaram a condenar estas instituições como fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados, desumano, ineficaz e perverso, concluindo ainda que esse estabelecimento tem contribuído para a formação de verdadeiros núcleos de criminosos, necessitando, assim, de outro modelo de atendimento a estes indivíduos (FALEIROS, 2011).

A partir da Nova Constituição Federal de 1946, de caráter liberal, movimentos sociais começam a surgir levantando assim, críticas aos modelos de justiça juvenil da época. Ainda assim, respondendo a uma demanda de um governo militar autoritário, é instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) com o objetivo de enfrentar a questão da delinquência como um problema social e de Segurança Nacional, além de objeto legítimo de intervenção e normatização.

No cenário internacional, os equívocos vivenciados no trato com crianças e adolescentes no que se refere aos direitos a eles destinados, são pauta das agendas dos principais organismos internacionais de defesa deste público. A configuração política do período (pós-guerra mundial), necessitava de reformulações que caminhassem a favor dos Direitos Humanos. Neste sentido, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Com a aprovação da Convenção sobre os direitos das crianças, que ratifica a Declaração, um novo olhar passa a ser destinado sobre este público reconhecendo-lhes normas e medidas de proteção que todos os países signatários devem adotar. Sendo o Brasil um dos adeptos.

Os tratados internacionais⁹ traziam consigo princípios básicos que deveriam refletir um conjunto de regras a fim de proteger os direitos fundamentais deste público em questão. Tais documentos demonstram a concepção de uma evolução sociojurídica internacional que visam garantir direitos as crianças e adolescentes em situação de restrição e privação de liberdade.

Aproximando-se da década de 1980, visto a crise e o esgotamento do modelo gestor vigente, seguindo princípios e tendências internacionais, o Brasil clamava por um regime político democrático que atendesse aos anseios da população pela consolidação de um Estado de direito.

O cenário brasileiro da decadência das práticas de caridade e privatização das políticas públicas, faz emergir na constituição do país – assim como em grande parte dos países da América Latina – elementos fundamentais para sua organização: movimentos sociais, políticas públicas e mundo jurídico (MENDEZ, 1994).

Organizações não governamentais de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, influentes no projeto da Convenção dos Direitos da Criança da ONU, iniciaram um movimento em direção a cobrança por introdução do conteúdo dos documentos das Nações Unidas na Constituição Federativa do Brasil.

A Constituição de 1988 significou um grande avanço nos direitos sociais e isto, por sua vez, beneficiou a criança e o adolescente. Com o avanço da abertura política no Brasil, vozes surgiram de diferentes segmentos para denunciar as injustiças e as atrocidades que eram cometidas contra as crianças e adolescentes no país, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância.

Muitos movimentos questionavam o tratamento dado às crianças em "situação irregular" e as indiscriminadas internações determinadas pelos Juizados de Menores. A visibilidade crescente dos meninos de rua nos anos 1980, quando da falência da FUNABEM, também impulsionaram a articulação de vários grupos em defesa dos seus direitos.

Com esta carta constitucional, o Brasil rompe no campo legal com a Situação Irregular e adere integralmente a Doutrina da Proteção Integral quando reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos atribuindo-lhes prioridade absoluta e responsabilizando os entes, família, estado e sociedade por sua proteção, além de considerá-los como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, previstas em seu artigo 227.

⁹ Regras de Beijng, Diretrizes de Riaad, Regras Mínimas das Nações Unidas para proteção dos jovens privados de liberdade.

Baseado nos princípios constantes neste artigo, em 1990 foi sancionada a Lei 8.069, o Estatuto da Criança e Adolescente, popularmente conhecido como “ECA”. Este avanço, no campo legal, representa a mudança de paradigma no trato da infância e adolescência, agora não mais restringindo a um grupo específico, e sim atingindo a toda população compreendida na faixa etária de 0 a 18 anos.

Esta lei consagra também a concepção de funcionamento através do Sistema de Garantia de Direitos, onde são previstos órgãos especializados de administração e execução de toda política de atendimento.

Como interesse deste estudo, as atenções estarão concentradas no atendimento socioeducativo que aborda a responsabilização penal do adolescente através das medidas socioeducativas previstas no artigo 112 da lei.

Política Socioeducativa: Sua organização e seus fins

O ECA representa seguramente um novo panorama para o atendimento socioeducativo. Tal afirmativa é baseada na concepção de sua compreensão do adolescente autor de ato infracional também como sujeito de direitos de garantias, e preconiza que em toda condução de atendimento, este deve ser com cunho educativo.

Para tal, são instituídas as medidas socioeducativas que são, na verdade, uma resposta sancionatória do Estado, só que por se tratar do público em questão, comportam, além deste aspecto jurídico, a natureza ética e pedagógica, de modo a contribuir com seu desenvolvimento pessoal e social, levando-os a reconhecer e reparar o erro cometido. Sendo seu maior desafio, a prevalência nos aspectos educativos sobre os punitivos.

As medidas socioeducativas são: I– advertência; II– obrigação de reparar o dano; III– prestação de serviços à comunidade; IV– liberdade assistida; V– inserção em regime de semiliberdade; VI– internação em estabelecimento educacional; VII– além de qualquer uma das medidas de proteção previstas no art.101, I a VI.

No Rio de Janeiro, estas medidas são executadas pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase (Internação e Semiliberdade) e pela Secretaria de Estado e Assistência Social – SEASDH (Prestação de Serviços a comunidade e Liberdade Assistida).

De forma a operacionalizar a política, o ECA como instrumento normatizador, apresenta a inovação de ações descentralizadas no âmbito do poder

público, com atribuições e responsabilizações aos entes federais, estaduais e municipais. A política nacional integrada aos sistemas estaduais, municipais e distrito federal é quem normatiza e articula a política socioeducativa.

Como forma de executar as medidas socioeducativas e ratificar o ECA, em 2012 é sancionado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que agora passa a ser considerada mais uma política pública para juventude, só que com um diferencial, ela é específica para um determinado grupo, com duração e lugares limitados.

O SINASE, neste contexto, passa a articular as políticas setoriais (saúde, educação, justiça, etc.) que compõe o SGD, visto sua função de articular e integrar instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal e nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário

Assim como o ECA, esta Lei vem sendo considerada como avanço, pelo menos no plano normativo, para o Estado brasileiro que passa a contar com um mecanismo legal que prevê a efetiva execução das medidas, pois passa a compreender o adolescente não mais como problema e sim como prioridade social do país. Neste sentido, o SINASE propõe uma reformulação tanto na estrutura física das unidades socioeducativas responsáveis pela execução das medidas, quanto a natureza e qualidade do atendimento, estabelecendo as diretrizes para as áreas jurídicas, financeiras, administrativa, saúde, assistência social, educação, profissionalização e segurança, tornando seus representantes responsáveis em todo processo.

Infelizmente, apesar do avanço no campo da legislação, e em especial da Lei SINASE, a dimensão prática do atendimento ainda demonstra sinais de insuficiência e ineficácia. A mudança de normativa requer então uma mudança abrupta tanto nos aspectos físicos quanto humanos no que se refere a compreensão dos fins da socioeducação¹⁰. Além de um compromisso público no que se refere aos investimentos e financiamentos.

¹⁰ De acordo com Costa (2006, p. 10) “ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização.”

Concepção da Socioeducação

O Sistema socioeducativo, através das políticas para área nas últimas décadas, vem tentando romper com paradigmas históricos visando reafirmar e consolidar a natureza pedagógica que deve permear suas ações. Ao afirmar seu caráter jurídico pedagógico, tem-se o entendimento de que a política socioeducativa deve ser diferente da Lei de Execuções Penais - LEP destinada aos adultos, que possui como grandes objetivos, resumidamente, a proteção da sociedade (entenda-se pessoas e seu patrimônio) do indivíduo que cometeu o crime, a punição e a ressocialização, sendo a incidência de aspectos pedagógicos no cumprimento da pena, um dos caminhos, e não o relevante.

Entretanto, o que encontramos no cenário atual, são concepções de que o caráter das medidas, assim como a pena, é somente de punir o indivíduo pelo ato infracional cometido como forma de regulação da sociedade, o que contraria toda perspectiva já abordada neste estudo.

Um dos objetivos da socioeducação é construir junto aos adolescentes, novos e apropriados conceitos de vida, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida social. Neste sentido, entendemos que o trabalho socioeducativo requer uma Pedagogia voltada para formação da pessoa e do cidadão que promova a formação e desenvolvimento do sentido da responsabilidade do sujeito para consigo mesmo e para com os outros.

A Pedagogia Social neste contexto, seria a de fazer com que os processos educativos latentes na sociedade educadora sejam “intencionalmente” orientados, aconteça onde acontecer: na escola, na família, no abrigo, nos meios de comunicação, nas instituições (CALIMAN, 2010). Seu conteúdo e objeto é a Educação Social, que pode ser entendida como as ações e projetos de intervenção pedagógica promotores da qualidade de vida em sociedade.

A socioeducação, por se tratar de uma política que possui um componente específico e peculiar, requer desta forma a criação de oportunidades e condições educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, criando acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização deste enquanto pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia.

Ao afirmar que no atendimento socioeducativo a Educação é parte estruturante, tendo em vista o conteúdo educativo que deve permear suas ações, esta modalidade adquire enorme relevância nesta temática. A condição de privação ou restrição de liberdade faz com que se compreenda que as práticas educativas não se dão somente em ambientes tradicionais como a escola, abrangendo

também os contextos comunitários e institucionais que desenvolvem formas de educação igualmente significativas e influentes, sendo por esta afirmativa, a Pedagogia Social através da Educação Social, que sustenta a concepção de Socioeducação.

O conceito de Socioeducação definido pelo governo através da ex-Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR ao qual apresentava como diretriz para gestão e execução da ação socioeducativa, baseava-se nas ideias de Antonio Carlos Gomes da Costa, que a define como educação para socialização (COSTA, 2006) e promovendo o caminho do desenvolvimento pessoal e social, ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores, aprender a ser e a conviver.

Acreditando que toda intervenção social necessita ter o paradigma educativo, espera-se que a compreensão do caráter pedagógico das ações socioeducativas possibilite aos adolescentes condições de construir um modo de viver que lhes permita o exercício de sua liberdade com responsabilidade, ou seja, vivenciar práticas educativas que promovam a socialização e, consequentemente, formação para cidadania, com novas competências pessoais e relacionais para suas vidas.

Nas prerrogativas da Educação Social e, consequentemente, na Socioeducação¹¹, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, ou seja, em sua totalidade para suas relações.

Nesta direção, entendemos que a educação na socioeducação necessita ser percebida como o processo que transforma o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, necessitando ser crítica, diretiva e democrática. Sendo através da ação educativa que seu potencial é desenvolvido, promovendo, assim, sua convivência social.

O adolescente que cometeu ato infracional e em situação de cumprimento de medida socioeducativa não perdeu sua natureza de ser em desenvolvimento e sujeito de direitos. A representação social que se tem do adolescente infrator impõe-lhe uma repressão social que não reconheça neste um ser a quem ações podem transformar sua condição social. Ou seja, dirigir intervenções pedagógicas que promovam o crescimento moral, cognitivo, social, espiritual e psicológico, considerando sempre que seu desenvolvimento deve se dar dentro de uma visão holística, principalmente reconhecendo que ele é um sujeito que está em fase de desenvolvimento.

¹¹ No que se refere a Educação Social tratada neste estudo, quando tratado termo “Socioeducação”, o mesmo está relacionado a Educação no Sistema Socioeducativo.

A concepção da ação educativa no atendimento, sem sombra de dúvida, representa um avanço considerável no sentido de superar antigos paradigmas. O caráter eminentemente pedagógico sobre o punitivo aponta para o sentido prospectivo do adolescente em conflito com a lei, configurando-se como uma ação política.

Paradoxalmente, frente ao cenário atual, é perceptível que apesar das legislações e concepções acerca do Sistema Socioeducativo, qualquer diagnóstico sobre o mesmo, que inclui não só as unidades executoras, mas também os órgãos que compõe o SGD, revela o descumprimento dessa lei. Ou seja, como afirma Passeti (1999), a promulgação de uma lei não é o suficiente para mudar os rumos da história, e será ineficaz se não estiver legitimada socialmente.

Considerações Finais

Mediante ao material coletado nas entrevistas, é possível entender que o que hoje conhecemos por medida socioeducativa nem sempre existiu. Se, em um passado recente, no Brasil a medida socioeducativa já teve natureza eminentemente repressora, hoje a mesma possui expressamente conteúdo ético-pedagógico, assegurado pela legalidade que, em tese, assegura a prática de ações educativas de maneira que promovam nestes adolescentes, meios para lhes educar para a vida em liberdade.

As discussões neste campo só são incorporadas nas agendas políticas em razão da luta dos movimentos sociais quando da elaboração da Constituição Federal vigente e tratados internacionais.

Ao longo deste estudo, percebemos claramente que o presente ainda é marcado por um passado de ações violadoras, porém com um diferencial. No contexto atual, as legislações e os referenciais teóricos dos Sistemas de Atendimento apregoam concepções que viabilizem a estes sujeitos, experiências através de ações educativas que os potencializem e transformem.

Sendo assim, ideias de transformação, autonomia e cidadania passam a integrar os objetivos das respostas dos poderes públicos aos atos infracionais. Um avanço é claro! Ter garantido em instrumentos legais tais prerrogativas, tende a gerar uma responsabilização maior de quem é responsável por tais ações, neste caso, todo o Sistema de Garantia de Direitos.

No entanto, podemos avaliar que o sistema socioeducativo tem se caracterizado historicamente pela precariedade de suas ações. No cenário atual, é possível perceber a omissão de direitos ao público destinatário desta política,

referendando-se às práticas que revelam o grande hiato entre o direito assegurado na lei e o que de fato acontece no cotidiano de sua execução.

O desrespeito e o descumprimento à lei pelo despreparo do Estado em assumir de fato a concepção, não tem deixado perceber o caminho para o redirecionamento social tanto dos adolescentes, assim como da segurança para toda população, sendo notadamente percebida a pouca importância dada a esta temática.

Os agentes do SGD reconhecem o caráter educativo de toda ação socioeducativa, entretanto, a forma de operacionalizar esta prerrogativa ainda encontra dificuldades, principalmente em sua compreensão no que se refere às ações cotidianas educativas. O entendimento maior está relacionado ao seu fim, a ressocialização, e não ao processo.

No estado do Rio de Janeiro, assim como no Brasil, os processos que envolvem a implementação da política de atendimento socioeducativo têm sido lentos e marcados por práticas inconstantes e arbitrárias por parte de seus operadores. Esta característica reforça ainda mais a ideia de que princípios e objetivos constitucionais por si só não modificam a realidade, que, neste caso, é herdeira de práticas de violações e omissões que apenas ajustavam estes adolescentes ao mundo sem a intenção de integrá-los.

Um dos grandes paradoxos que se revelaram, refere-se também a política de execução do estado do Rio de Janeiro, que vive um intenso momento de transformações e adequações, com autonomia financeira e descentralização administrativa. O Degase hoje inclusive pioneiramente integra a estrutura do organograma da Secretaria de Estado de Educação.

No Rio de Janeiro também é possível encontrar um Sistema de Garantia de Direitos estruturalmente consolidado, ou seja, com a presença das instituições responsáveis pela proteção e garantia conforme previsto no SINASE. Por outro lado, as constantes ausências de ações articuladas fazem com que o mesmo apresente fragilidades em sua operacionalização no Sistema Socioeducativo.

Conforme evidenciado na pesquisa, cada ente do SGD atua de forma isolada, o que não corresponde ao preconizado. Vale aqui reafirmar que, como compreendido neste estudo, o sucesso da ação socioeducativa não depende somente de um agente do Sistema. Sendo assim, fica perceptível que esta fragilidade é decorrente também da ausência de ações articuladas, onde os demais agentes assumam suas responsabilidades frente ao compromisso da Socioeducação.

Somente conhecer o SINASE, não significa por si só avançar para uma ação socioeducativa sob novas bases. Como observamos na pesquisa, a lógica da Política Socioeducativa estadual se mantém no nível micro, ou seja, sob a lógica da “adaptação”. Pegar o novo e adaptar sobre o velho, não rompendo definitivamente com este.

A construção de um novo modelo implica a desconstrução, sempre resistida, de velhos olhares e velhas práticas cristalizadas que teimam em perpetuar-se. No caso do Rio de Janeiro, que serviu de palco para a execução das políticas anteriores ao ECA, percebemos que apesar dos avanços materiais, não superou, seja na gestão e execução, formas “menorista” de atendimento.

Precisamos realmente avançar na implementação de políticas que respeitem o previsto na nossa legislação. Que as ações políticas realmente levem em consideração práticas socioeducativas que garantam sob qualquer coisa, o direito do sujeito em cumprimento de medida socioeducativa.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União – Seção 1 – 16/7/1990, Página 13563 (Publicação Original), Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 12.594, de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da União – Seção 1 – 19/1/2012, Página 3 (Publicação Original). Brasília, DF, 2012.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a.

_____. **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: Princípios Norteadores**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006b.

_____. **Parâmetros para a Formação do Socioeducador:** uma proposta inicial para Reflexão e Debate. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006c.

_____. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente:** Perspectivas e Desafios. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006d.

_____. **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa:** Referenciais Normativos e princípios Norteadores. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006e.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs). **A arte de governar crianças:** a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LIBERATI, W. D. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente.** 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

MENDEZ, Emílio Garcia. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Das necessidades aos Direitos.** Série Direitos da Criança 4. São Paulo: Malheiros, 1994.

NOGUEIRA, Wanderlino N. **Comentários ao artigo 234 do ECA, em Cury, Munir Silva et al.** Coords: Estatuto da Criança e do Adolescente comentado - Comentários jurídicos e sociais, 2.ed, São Paulo: Malheiros, 1996.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, I. (org). **A arte de governar crianças:** a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLPI, M. (org). **Sem Liberdade, sem direitos:** a Privação de liberdade na percepção do Adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

XI

JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM RETRATO ESCOLAR E SOCIOECONÔMICO*

Iris de Menezes de Jesus¹

Este estudo é fruto da pesquisa realizada em 2016, desenvolvida pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE em parceria com o Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e visou compreender as trajetórias de vida e escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro.

Diante dos avanços legais² que garantem os direitos das crianças, adolescentes e jovens no Brasil, principalmente primando por um plano individual de atendimento socioeducativo que rompe com paradigmas historicamente instituídos, faz-se necessário (re)pensar a política socioeducativa que hoje deve levar em conta as trajetórias dos sujeitos.

Vale salientar que nesta pesquisa optou-se por pesquisar principalmente a faixa etária de 15 a 17 anos, pois entendemos que essa idade é marcada pela transição para vida adulta e com ela suas inúmeras dificuldades e percalços. Além disso, os jovens, especialmente das camadas populares, são marcados por trajetórias escolares acidentadas e cotidianos violentos.

O atendimento ao público infanto juvenil no Brasil, ao longo da sua história, passa por diversos momentos, principalmente esbarrando em questões de violência e vulnerabilidade³. Crianças e jovens pobres brasileiros estiveram e

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.229-246

¹ Pedagoga e advogada. Mestra em educação pela Universidade Federal Fluminense. Servidora pública da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

² Aprovação do Estatuto da Criança e do Jovem (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012) e Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013).

³ Por vulnerabilidade entende-se o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e

ainda estão suscetíveis a todo tipo de adversidade, caracterizando-se a sua política por um histórico de desamparo social.

É relativamente recente na sociedade brasileira a discussão acerca da importância da implementação de políticas públicas específicas para aos jovens. A juventude brasileira por muitos anos foi mantida distante das discussões e elaborações de políticas para elas, somente a partir da década de 1990 que começam a ser pensada e implementadas no Brasil efetivamente políticas para a juventude. Anterior a esse período, esses sujeitos eram pouco “notados” pela sociedade e pelo estado, não sendo considerados categoria institucionalmente reconhecida.

É recente a inclusão desta temática na agenda política do Brasil e do mundo. As políticas públicas passaram a incluir as questões relacionadas à juventude, principalmente por questões emergenciais, já que os jovens são os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas diversas formas de violência física e simbólica que caracterizam o século XXI.

Novaes (2003) atenta para o fato de que as políticas públicas no Brasil, de forma esmagadora, tenderam a considerar o jovem sob duas vertentes principais: como um problema social, considerando a delinquência, a exclusão de setores como educação, saúde, e como um potencial trabalhador a ser preparado para o mercado de trabalho. Em ambos os casos, as políticas são determinadas sem reflexões das peculiaridades desses sujeitos, o que ocasiona a exclusão daqueles sob a condição juvenil.

Refletindo sobre as recentes políticas públicas para juventude, essencialmente sobre o panorama educacional dos jovens no Brasil, diversas discussões emergem sobre a escolarização oferecida às classes populares, principalmente de jovens em situação de privação de liberdade. Tentando entender os jovens e seu processo educacional, a dissertação defendida procurou refletir sobre o perfil socioeconômico e escolar dos sujeitos que experienciam o cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro.

Através da análise do perfil destes sujeitos não pretendemos aqui pre-determinar e estigmatizar esse segmento populacional, apenas apresentar algumas questões sobre o perfil do jovem hoje em cumprimento de medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro. Em momento algum pretendemos reafirmar que são eles os sujeitos passíveis a cometerem atos infracionais, mas, pelo contrário, de fato se mostram mais vulneráveis socialmente.

da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidades sociais dos atores. (ABRAMOVAY et al., 2002).

Tendo em vista as diversas questões que envolvem as políticas de restrição e privação de liberdade implementadas no Brasil, esta pesquisa refletiu sobre o papel que a escola exerce na vida desses jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, principalmente na faixa etária entre 15 a 17 anos, pois acreditamos ser de fundamental importância compreender a sua percepção sobre a escola, seu processo educacional assim como as suas perspectivas com relação à escolarização para a sua vida.

Para tentar entender mais sobre essa parcela da população, esta pesquisa nos apresentará resultados sobre as mais diversas realidades construídas e enfrentadas por esses jovens.

Esta pesquisa, como já foi explicitado, é parte de uma pesquisa institucional desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense em parceria com o DEGASE, que visa refletir sobre aspectos do perfil socioeconômico, convivência familiar, comunitária e especificidades do território, escola e trajetória escolar, profissionalização e trabalho, aspectos institucionais, percepções, violência e vulnerabilidade, além de questões em torno do ato infracional. Deste modo, a presente pesquisa de dissertação analisou o banco de dados produzido pela pesquisa institucional.

Realizada com jovens em medida de internação, a pesquisa consistiu na aplicação de questionários em uma amostra de 307 jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro.

Buscando analisar o perfil e a condição escolar dos jovens em cumprimento de medida de internação no Rio de Janeiro, foram selecionadas algumas questões para apreciação, principalmente as que contribuíram diretamente para esta pesquisa, sobre a escolarização desses jovens e todas as implicações que dela deriva.

Para análise do material coletado do banco de dados foi preciso o uso dos programas de computador *Excel e Statistical Product and Service Solutions (SPSS)*. O SPSS é um software do tipo científico que transforma os dados em informações. É utilizado para fazer testes estatísticos, tais como os testes da correlação, cruzamento e comparação de dados. Além de um mecanismo de entrada de dados, o programa pode também possibilitar contagens de frequência, ordenar dados e reorganizar informações.

Além da análise de documentos e de pesquisas nacionais, para a realização das análises dos dados, dialogamos com Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), Charlot (1996), Dias e Onofre (2013), Maeyer (2011), Scarfó (2009) e Waiselfisz (2015).

Perfil e Vulnerabilidade dos jovens em privação de liberdade

A maioria dos jovens em cumprimento de medida de internação no estado do Rio de Janeiro tem entre 16 e 18 anos. Juntas essa faixa etária representa aproximadamente 80% dos jovens.

Chama-nos atenção que dos 307 jovens entrevistados, 212 tem entre 15 e 17 anos. Isso corresponde a quase 70% dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Como podemos evidenciar, é a idade mais vulnerável socialmente, sendo vítimas e autores da violência ao mesmo tempo.

Os jovens no Brasil têm ocupado um preocupante papel nos índices de vulnerabilidade. De acordo com o Mapa da Violência de 2016, segundo estimativas do IBGE de 2015, os jovens de 15 a 29 anos de idade representavam, aproximadamente, 26% da população total do país, mas a sua participação no total de homicídios por armas de fogo mais que duplica, chegando a 58%.

O Plano Decenal Socioeducativo do Rio de Janeiro (2015) já apontava que aproximadamente 60% dos jovens que cumprem medida de internação no Rio de Janeiro tinham entre 16 e 17 anos.

No Brasil, segundo dados do IBGE (2012), mais de 78 milhões de pessoas têm de 0 a 24 anos. Isso significa dizer que 40,2% da população nacional é formada por crianças, adolescentes e jovens. Destes, mais de 10 milhões (5,4%) têm entre 15 e 17 anos.

Em relação aos atos infracionais que cometeram, em sua maioria ainda são contra o patrimônio, ou seja, apenas o roubo representa 37%. Se considerarmos o roubo somado a outros atos (Lei de armas, por exemplo), representa 45% dos atos cometidos.

Já em relação ao tráfico, sozinho representa 24% e somado a outros atos chega a 40%. Homicídio 4%, estupro 4% e furto 6%.

Ao serem questionados se já cometeram outros atos além dos que o levaram à internação, 21% disseram que não e 37% que estavam envolvidos com tráfico de drogas.

Embora o tráfico não seja o principal ato que os levaram ao cumprimento da medida socioeducativa, está presente no cotidiano desses meninos e meninas. Uma das hipóteses que emergem na discussão é a possível “necessidade” destes jovens em se inserirem em uma sociedade capitalista visando a obtenção de bens de consumo, visto que 54% dizem ter cometido o ato infracional por dinheiro. No entanto, é importante ressaltar que essa hipótese pode e deve ser relativizada, pois, esse jovem pode querer obter bens de consumo, as-

sim como pode desejar simplesmente satisfazer necessidades básicas, como alimentação e saúde. Deste modo, não se pode atribuir ao jovem autor de ato infracional tais como roubo ou furto, uma hipótese meramente capitalista.

É cada vez maior o número de jovens envolvidos em atos infracionais, como tráfico e roubo. Desta forma, o perfil dos jovens infratores se centraliza nas camadas mais pobres da sociedade, em que os impactos e efeitos de questões socioeconômicas marginalizam e criminalizam a população de baixa renda, pondo-os distantes dos direitos garantidos em lei.

Escolarização dos jovens privados de liberdade

Após analisarmos as condições de vulnerabilidade na qual se encontram os jovens das classes populares no Brasil, procuraremos entender a sua condição educacional. Existe uma relação entre vulnerabilidade e escolarização? Levando em conta tais questões, tentaremos compreender melhor os jovens do sistema socioeducativo e sua relação com a escola.

Analizando a escolarização desses jovens e a sua percepção a respeito dela, é possível observar o papel que a escola exerce na vida desses sujeitos e suas perspectivas em relação a mesma.

Foi possível notar através do questionário aplicado que a maior incidência de respostas dos adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro cursa o 6º e 7º ano (45,6%), enquanto 14% cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. O dado não difere do apresentado em 2015 pelo Plano Decenal Socioeducativo do Rio de Janeiro.

É sabido que a maioria dos adolescentes internados tem entre 15 e 18 anos, logo, deveriam cursar o Ensino Médio, no entanto, como é possível observar, não é que vem ocorrendo. Como podemos evidenciar, esses adolescentes e jovens apresentam altas taxas de distorção idade série.

Por outro lado, diferente do discurso do senso comum, esses sujeitos têm apresentado níveis de escolaridade maiores do que se propaga no imaginário social. Através desta pesquisa foi possível verificar que a quantidade de jovens cursando o Ensino Médio foi de 14,62%, diferente do apresentado pelo Plano Decenal Socioeducativo de 2015, que apontava apenas 5%.

Infelizmente, muitos jovens ainda estão fora da escola: 59% responderam que não estavam estudando quando foram apreendidos e 29% que estavam matriculados, mas não frequentavam. Ou seja, apenas 12% estavam estudando.

Isso significa um grande quantitativo de meninos e meninas fora dos bancos escolares e hoje dentro de espaços de privação de liberdade.

Os dados apontam que 43% desses jovens de 15 a 17 anos não frequentam a escola há 1 ano ou mais, 15% entre 6 meses e 1 ano e 12% a menos de 6 meses. Os dados da pesquisa geral (12 a 21 anos) são ainda mais preocupantes, 63,6% dos jovens estão fora da escola a mais de 1 ano, 20,4% entre 6 meses e 1 ano e 16% a menos de 6 meses.

Sem sombra de dúvida, é importante entendermos os motivos que levam esses jovens a estarem fora da escola.

Dias e Onofre (2013, p. 251) apontam que essa ausência de sentidos da escolarização para jovens autores de atos infracionais evidencia um “distanciamento em relação ao que é ensinado na escola e, até mesmo, uma carência de significado para a vida cotidiana”.

O principal motivo atribuído pelos jovens para não estarem na escola é o fato de “não gostar de estudar” (30%), seguido por ter sido expulso da escola (14%), por trabalhar e não conseguir conjugar com as atividades escolares (12%) e problemas na escola (10%). Se somarmos expulsão com problemas na escola, chegamos a 24%. Seria a escola um problema ou o jovem é um problema para escola?

Além do mais, pela possibilidade de responder mais de uma opção, algumas se repetem, por exemplo, “não gostar de estudar” e a “expulsão” aparecem em várias respostas combinadas com outras. Logo, esses números são maiores do que quando apresentados isolados.

É incomum se atribuir a expulsão de um aluno a sua própria conduta, mas é importante pensarmos sobre esse conceito de “expulsão”. Algumas vezes o aluno é expulso porque reprovou por diversas vezes e não mais se “encaixa” nos padrões daquele ano escolar, tornando-se um problema na sala de aula, “atrapalhando” os demais alunos.

Mais uma vez esse jovem é taxado e estigmatizado. A escola deixa de fazer sentido para ele, tornando-se um problema na escola e, consequentemente, culminando com a sua expulsão.

A esses fatores podem ser acrescidos outros motivos que levam os jovens a estarem fora da escola. A falta de significado e expulsão constante faz com que os jovens busquem outros espaços de sociabilidade que façam sentido em sua vida, que não a escola. A partir daí vem o trabalho e a entrada no mundo do crime: 12% afirmam que o motivo da saída da escola foi a entrada no

mercado de trabalho e 8% a entrada na “vida do crime” (4% entrou para o crime e 4% começou a vender drogas).

Um dado alarmante é evidenciado na pesquisa, quando 12,8% dos jovens na faixa etária entre 12 e 21 anos afirmam que a entrada no tráfico foi o motivo para abandonarem a escola. Cada vez mais estamos perdendo nossos jovens para o tráfico.

Zaluar (1992, p. 48) destaca ser uma “relação provisória e instrumental com a escola”, na qual esses jovens simplesmente passam pela instituição escolar e, desprovida de um projeto pedagógico atento as suas especificidades, esta mesma escola os devolve às ruas até que o mercado de trabalho precarizado ou informal absorva sua mão de obra barata; ou que o tráfico e a criminalidade os recrutem.

A carência de lazer, trabalho e escola é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, torna-se referência para os jovens, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público e pela comunidade. (ABROMOWAY; CASTRO, 2002, p. 32).

Ao serem perguntados com quantos anos começaram a estudar: 35% entraram na escola antes dos 5 anos de idade; 25% aos 5 anos; 12% com 7 anos ou mais; 7% com 6 anos e 20% não souberam responder.

Para muitos, esses dados são surpreendentes: 60% dos jovens hoje em cumprimento de internação começaram a estudar com até 5 anos. Por outro lado, esses dados são plenamente justificáveis se pensarmos no atual panorama educacional. Esses jovens que tem de 12 a 21 anos são frutos das leis que primaram pela universalização do ensino a partir da Constituição Federal de 1988.

Devido aos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre educação para todos, realizada em Jomtien, em 1990, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era garantir, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

A Emenda Constitucional 59/2009⁴ é um dos exemplos de como algumas políticas desde a década de 1990 tem o intuito de incluir, manter ou ainda incentivar a presença de crianças e adolescentes na escola.

⁴ Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Conforme dados do IBGE (2010) sobre a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos de idade – Brasil, em 2011, quase universalizamos o acesso de crianças e adolescentes na escola na faixa etária entre 6 a 14 anos (98,2%). Por outro lado, há uma redução de 14,5% na faixa etária entre 15 a 17 anos (83,7%).

O que podemos observar é que o poder público consegue manter o jovem até a idade escolar obrigatória, mesmo com defasagem escolar. Porém, logo em seguida, aos poucos esses jovens vão deixando os bancos escolares.

Embora muitos tenham começado estudar com idade série adequada, a repetência é recorrente na vida escolar desses jovens. Somente 15% responderam nunca ter repetido alguma série, enquanto 19% repetiu uma única vez, 32% duas vezes e 34% três vezes ou mais.

Alguns jovens que afirmaram nunca ter repetido alguma série disseram que isso ocorreu porque abandonaram a escola. Ou seja, se tivessem permanecido talvez esse quantitativo poderia ser ainda maior.

Como podemos observar, o número de evasões e repetências são significativos. Como hipótese, esses jovens evadem por repetirem diversas vezes e cada vez mais a escola e os conteúdos vão perdendo sentido no seu cotidiano.

Dos 26 jovens cursando o Ensino Médio, 50% já repetiram 1 vez ou mais. Dos 49 alunos da 5ª série /6º ano, 57% reprovaram 3 vezes ou mais. Nota-se, assim, a retenção desses alunos no Ensino Fundamental, o que corrobora para altos índices de distorção idade série.

É preciso entender, acima de tudo, os motivos que levam esses jovens a repetência. Por isso, perguntamos para os entrevistados quais seriam os motivos que levaram a reprovação.

Os principais motivos apresentados foram: faltas com 22%, seguido de não gostar de estudar (11%), bagunça em sala de aula (10%) e não entendia as matérias (10%).

Nota-se que as faltas ainda são o principal problema enfrentado pelo jovem que reprova. O segundo maior motivo passa a ser bagunça na sala de aula (47%).

A análise dos caminhos escolares percorrido pelos jovens em situação de defasagem realizada por Carrano, Marinho e Oliveira (2015) evidencia o quanto a reprovação repercute negativamente na vida escolar dos sujeitos, que acabam por internalizar os efeitos simbólicos do fracasso e insucesso, diminuindo suas expectativas tanto com relação à escola, quanto com relação ao próprio futuro.

Deste modo, os autores evidenciam que “estar fora da série adequada acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem e, em especial, coloca o estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da instituição escolar” (ibid., 2015, p. 1452).

Ao tentar compreender mais sobre as elevadas taxas de reprovação, foram feitos cruzamentos também em relação à atividade exercida por esses jovens. Neste sentido, encontramos os seguintes dados: de 258 respostas referentes a 180 jovens que dizem ter reprovado ao menos 1 vez⁵, 50% exercia algum tipo de atividade; 28,3% estavam envolvidos com atividades ilegais, 8,5% trabalhavam com “bicos” e 13,2% tinham trabalho fixo, mas sem carteira de trabalho assinada.

Ao analisar esses dados, observa-se que mais de 70% dos jovens que reprovaram estavam exercendo alguma atividade, sendo esta legalizada ou não. O que faz emergir a hipótese que esses jovens reprovam por dificuldade de conciliar as atividades de trabalho com a escola e, por isso, muitas vezes o caminho que encontram é o abandono da mesma, já que trabalhar é rentável e estudar requer esforço e continuidade para obter resultados satisfatórios e possíveis rendimentos.

Indagados sobre o que faz voltarem a estudar ou continuar estudando, os principais motivos foram: melhorar as chances de ter um bom trabalho (48%); vontade de conhecer coisas novas (23%); ter apoio de colegas, familiares e professores (15%); ter um diploma (7%) e desejo de entrar na universidade (7%).

Segundo Chalot (1996), a maioria dos jovens de famílias populares está mobilizada em relação à escola. Para ter uma boa profissão, uma boa vida, um bom futuro, para que os pais se orgulhem. Observa-se o quanto esses jovens acreditam que a escola é um potencial influenciador para um futuro melhor.

Eles matam aula, apresentam problemas de disciplina, têm dificuldades e defasagem de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, buscam a escola, valorizam-na como forma de ascensão social. Seguem acreditando que “através dela, conseguirão melhores condições de trabalho” (QUINTANILHA, 2011, p. 69).

A maneira como os jovens concebem o retorno à escola expressa a crença de que este seja o caminho para conseguir mobilidade social. Seus projetos aparecem vinculados à possibilidade de obter melhores condi-

⁵ Embora a amostra seja de 180 jovens, nesta pergunta os entrevistados marcaram mais de uma opção nos questionários. Desse modo, o total de respostas obtida dos 180 jovens que dizem ter reprovado ao menos uma vez foi de 258.

ções de vida a partir de seus esforços individuais, reproduzindo o imaginário de que a escola favorece uma vida mais digna perante a sociedade. As experiências vividas em outros momentos em sua trajetória escolar possibilitaram compreender a importância da escola como meio de dominar os códigos e a linguagem para melhor se situarem no contexto social em que vivem (COSTA, 2014, p. 98).

Tentando compreender o significado da escola para jovens autores de atos infracionais, Dias e Onofre (2013, p. 258) ressaltam o quanto a escola aparece associada, na fala dos jovens, a uma futura inserção no mercado de trabalho e desligada da utilidade presente de propiciar o conhecimento. “Eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos no momento atual”.

Ao serem questionados se acreditam que escola é importante, a resposta é quase unânime, 96% dizem concordar que a escola os torna melhores.

Segundo Marinho (2015), ainda que a escola não atenda seus anseios pessoais, muitas vezes não seja o lugar mais atraente e agradável para se estar, ela acaba sendo o único caminho possível para se alcançar os objetivos de uma vida melhor. Melhor significa ter emprego, salário garantido e, portanto, a realização dos sonhos de aquisição material. Ambição comum a praticamente todas as pessoas. O valor simbólico da educação está presente na concepção desses jovens de mudanças em seu status social.

Em relação à família, a resposta chama atenção para a presença dos pais no estudo desses jovens. Ao serem indagados se os pais/responsáveis incentivam seus estudos, 97,6% respondem que sim. Quebra-se, assim, a ideia de que os pais não estão presentes em sua educação e que esses jovens não têm vínculo ou apoio familiar.

Assim como constata Charlot (1996, p. 56), “a demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar”.

Esses jovens sentem que de alguma forma precisam dar respostas aos seus familiares, querem que eles sintam orgulho de suas conquistas. Os dados da pesquisa mostram como eles valorizam a família e as têm presente em suas vidas, inclusive a presença materna e paterna.

Perguntados se vão à escola pelos amigos ou pelas aulas, 50% dizem que vão pelas aulas e 46% pelos amigos. A diferença entre ambos não é signifi-

cativa, no entanto é importante lembrarmos que a escola é além de tudo um espaço onde se estabelecem relações sociais.

Não é o lugar perfeito, mas a escola é o lugar da socialização, além da aquisição dos conhecimentos. É suporte e é prova⁶. É através da escolarização que esses sujeitos acreditam encontrar o desejado sucesso. Por outro lado, é também essa mesma instituição que os afasta desse sonho, “as trajetórias escolares são fracassadas em função de um modelo escolar que não está sabendo lidar com estes jovens” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 26).

Nesse sentido, Carrano (2002) chama atenção para a violência produzida dentro da escola, que se encontra em crise, sem saber como lidar com as questões sociais que a rodeiam.

A crise da escola pública é também resultante da redução de sua capacidade de produzir respostas frente às crises que afetam o conjunto da sociedade. Os sujeitos vivem diariamente a evasão não apenas de alunos, mas também da esperança de que a escola pública possa se constituir em verdadeira agência cultural, instância produtora de conhecimentos e instrumento coadjuvante do processo de luta democrática pela hegemonia política e cultural das classes trabalhadoras (CARRANO, 2002, p. 56).

A educação pode ser considerada uma oportunidade social tanto para o presente como para o futuro, que possibilita à pessoa privada de liberdade desenvolver trajetórias educativas produtivas, consolidando o direito humano ao projeto de vida. Nesse sentido, a ausência de educação pode ser considerada como um mecanismo que perpetua as desigualdades (SCARFÓ, 2009).

Sendo assim, estar na escola significa estar no caminho para a realização de projetos de futuro e de constituição de uma vida melhor.

Compreendendo a escolarização no interior do DEGASE

Antes de iniciarmos as discussões sobre os dados acerca da escolarização no DEGASE é preciso entender como funciona o sistema educacional dentro das unidades socioeducativas. Cabe ressaltar quais são e onde estão localizadas estas escolas: C.E Candeia – EJLA Ilha do Governador; C.E Gildo Cândido da Silva – ESSE Bangu; C.E Jornalista Barbosa Lima Sobrinho – CAI Bai-

⁶ A compreensão dos suportes, segundo Martuccelli (2007), implica ainda um aprofundamento ainda mais amplo que considere a premissa de que nem todos os suportes apresentam a mesma legitimidade social. Duvida que exista qualquer indivíduo sem um conjunto de suportes sobre os quais possa se amparar.

xada Belford Roxo; C.E Luiza Mahin – Cense PACGC Ilha do Governador; C.E Padre Carlos Leônico da Silva – Cense Dom Bosco Ilha do Governador; C.E Rui Barbosa – Campos dos Goytacazes; e C.E Irmã Terezinha de Barros – Cense Volta Redonda. Todas inseridas em unidades de privação de liberdade.

Logo que chegam às unidades de internação os adolescentes são conduzidos à escola pelo agente de disciplina do plantão. Na secretaria da escola o adolescente é matriculado. Cumpre-se o direito à escolarização nas unidades de internação, onde o Ministério Público fiscaliza este procedimento.

No momento da matrícula, o adolescente é inserido na série pela auto-declaração. Porém, é solicitada à família que apresente a “declaração de escolaridade” a fim de confirmar a série. Caso o professor verifique que o adolescente não esteja acompanhando os conteúdos trabalhados nas aulas, poderá aplicar um “teste de nivelamento” para enturmar “corretamente”.

Ao questionarmos os jovens quanto à importância da escola e dos cursos no DEGASE, notou-se o quanto eles valorizam a instituição escolar. Reconhecem que tanto elas como os cursos fizeram diferença em suas vidas: 40% afirmam que ambos foram importantes e úteis na sua vida e 26% somente à escola. Apenas 9% dizem que a escola e os cursos realizados no interior do sistema socioeducativo eram ruins.

Isso implica dizer que esses jovens que cumprem medida de internação querem estar na escola. Não só querem como acham que de alguma forma influenciam de maneira positiva em suas vidas.

O principal motivo que leva um jovem a não estudar em uma unidade socioeducativa é a falta de vagas (39%), seguido da sua não retirada do alojamento (38%).

Esses dados são assustadores e lamentáveis. Muito mais que dados, são verdadeiras denúncias. Como pensar em falta de vagas se é uma obrigação das unidades? Como não retirar os jovens dos alojamentos se a escolarização é um direito e dever no cumprimento da medida?

Ainda que a superlotação seja uma realidade no sistema socioeducativo de hoje, não se pode privá-los de um direito fundamental.

A escolarização é um Direito básico de todas as crianças e adolescentes, inclusive os privados de liberdade, de acordo com o Art. 124, Inciso XI do ECA. Frequentar a escola e receber uma educação adequada são atividades vitais para o crescimento intelectual e moral de toda criança e adolescente (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 73).

Sabe-se que as medidas socioeducativas têm um caráter eminentemente ético pedagógico. Logo, todas as atividades devem ter um caráter educador, esse é o principal objetivo da socioeducação.

O art. 100 do ECA evidencia que “na aplicação das medidas, levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. Já os artigos 119, II; 120, § 1º; 123, § único, de igual modo ratificam a importância das atividades pedagógicas, as quais são obrigatórias, mesmo nas internações provisórias, pois o que se pretende é sempre o resgate desta pessoa e da dignidade humana, reconhecendo-as como sujeitos de direitos é fundamental para seu pleno desenvolvimento.

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação [...] para os adolescentes atendidos (artigo 8º). Entre os requisitos para os programas de privação de liberdade está “a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência” (artigo 15).

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo indica, ainda, entre as diretrizes e metas, a garantia ao direito à educação para os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394 de 1996, também aponta a declaração do direito à educação, detalhando e ampliando no artigo 4º a democratização do acesso ao ensino, logo, democratizar deve incluir também os que estão privados de liberdade.

O Parecer CNE/CEB nº 8/2015 caminha na mesma direção, ressaltando a importância do processo educativo nas unidades de internação. O documento afirma que a ação educativa deve levar em consideração a dimensão pedagógica da socioeducação, traduzida em ação formadora e transformadora dos sujeitos, devendo ser um mecanismo de qualificação dos processos de escolarização e profissionalização de adolescentes e jovens. Destaca que tem por objetivo romper os ciclos de violência e exclusão vivenciados por esses sujeitos. Desta forma, o processo socioeducativo se baseia em uma concepção de educação voltada para a autonomia e a vida em liberdade.

Infelizmente o que se tem presenciado na prática é que esses jovens sequer têm acesso à escola, que representa o principal componente do sistema socioeducativo. É absurdo pensar que muitos desses jovens querem estar na escola, mas não estão por motivos torpes de falta de cuidado/fiscalização do sistema socioeducativo. Assim, chega-se à conclusão que o direito à escolarização não é garantido a todos os jovens internados nas unidades do DEGASE.

Além disso, para uma educação condigna e que faça sentido na vida dos jovens, é preciso que a escola nos espaços de privação de liberdade ou qualquer que seja ele deve levar em consideração aquilo que o aluno já traz consigo, principalmente a sua bagagem cultural. Nenhuma educação começa do zero, é preciso pensar nesses jovens como sujeitos de suas próprias histórias.

Considerações Finais

Ao entender a educação como direito de todo cidadão, assusta-nos ainda evidenciar que muitos sujeitos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro ainda estejam privados deste direito. É inconcebível imaginar o que isso representa para o futuro destes sujeitos, principalmente por fazer parte do rol de direitos que devem ser observados pelo poder público e assegurado com absoluta prioridade, inclusive, no contexto de privação de liberdade.

Sendo assim, a educação pública nos espaços de privação de liberdade, como perspectiva, deve ser entendida como dever do Estado em respeitar, proteger, garantir, promover e facilitar o acesso e o aproveitamento com qualidade da Educação Básica e uma Educação em direitos humanos (SCARFÓ, 2009).

Concordando com Scarfó (2009), a educação é um direito que, ao ser exercido, reduz a situação de vulnerabilidade social, cultural e emocional da pessoa privada de liberdade. Ainda que ela sozinha não seja capaz de transformar uma sociedade, é importante reconhecer a importância que ela exerce na vida das pessoas privadas ou não de liberdade, sua ação em conjunto com outros setores sociais é um importante objeto de ascensão social e redução de desigualdades.

Sendo assim, não basta considerar somente a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Para garantir uma educação que faça sentido na vida dos jovens privados de liberdade é preciso reconhecê-lo enquanto sujeitos que possuem histórias e vivências, com significados e realidades particulares. As subjetividades dos jovens são de suma importância na construção de seu pro-

cesso educativo, pois “a educação em espaços de privação de liberdade, dirigi-se a pessoas, não a detentos” (MAEYER, 2011, p. 39).

A educação está profundamente vinculada ao lugar e ao contexto em que se dá e deles não pode ser separada. Deste modo, a função da educação nos locais de detenção deve ser examinada levando-se em consideração os objetivos mais amplos dos espaços destinados a privação de liberdade (MUÑOS, 2011).

Ireland (2010) aponta que, ao se pensar o processo educativo no espaço de privação de liberdade, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto particular, mas também não se pode restringir o processo educativo à mera escolarização. Como em qualquer que seja o processo educacional, há que se procurar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população privada de liberdade e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.

Modificar o quadro atual da realidade educacional do sistema socioeducativo é um desafio enorme para o Estado, para os órgãos do Sistema de Garantias de Direito, para aqueles que atuam no sistema socioeducativo e para a sociedade em geral, pois a garantia de uma educação justa cabe a todos nós cidadãos ao reconhecer o direito do outro.

É preciso garantir aos jovens não só o direito ao acesso escolar, mas, sobretudo, pensar na permanência desses jovens, principalmente em uma oferta com qualidade e que os possibilite o desenvolvimento de um senso crítico, melhore sua convivência familiar e comunitária e permita sua inserção no mundo do trabalho. Desta forma, esses jovens poderão almejar novas metas de vida, traçando trajetórias transformadoras para si e para aqueles que fazem parte de seu cotidiano.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Por um novo paradigma de fazer Políticas Públicas:** políticas/de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Diário oficial da União. Brasília, DF, 1990. Seção 1, p.1. .

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original)

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012. D.O.U. de 19/01/2012, p. 3 .

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. D.O.U. de 05/04/2013, p. 1.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE. Brasília: SDH-PR, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Brasília: CNE, 2010.

_____. **Parecer nº 8, de 07 de outubro de 2015.** Brasília: CNE, 2015c.

CARRANO, P. C. R. **Os jovens e a cidade:** identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

COSTA, A. C. G. da. **Socioeducação:** Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.** São Paulo, v.1, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental.** Brasília: Via Comunicação, 2011.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. O significado da escola para jovens autores de ato infracional. In: JULIÃO, E. **Educação para jovens e adultos em situ-**

ação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 234-263.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2010.

MAEYER, M. Ter Tempo não Basta para que Alguém se Decida a Aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

MARINHO, Leila Matos Haddad de Monteiro. **Entre nós e encruzilhadas:** as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MUÑOS, V. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 57-74, nov. 2011.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho.(org). **Políticas Públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez\ Ação Educativa, 2003.

QUINTANILHA, Daniela Bruno. **Memórias, narrativas e histórias:** a educação de jovens e adultos de São Gonçalo – RJ. 2011.110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo**. Rio de Janeiro: CEDCA, 2013.

_____. Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo**. Rio de Janeiro: CEDCA, 2015.

SCARFÓ, F. A Educação Pública em Prisões na América: Garantia de uma Igualdade Substantiva. In: UNESCO, OEI, AECID. **Educação em prisões na**

América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2013:** homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO/CEBELA, 2015.

_____. **Mapa da violência 2016:** homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, 2016.

ZALUAR, A. (org.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

XII

SENTIDOS E CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE SEMILIBERDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*

Adriana Soares Barbosa¹

Constantemente a mídia veicula notícias sobre o aumento da violência no país, reafirmando o ponto de vista da periculosidade dos jovens autores de ato infracional, ainda vistos como “menores infratores”, incorrigíveis e delinquentes por essência. Muito dessa opinião alimenta, também, o estereótipo do bandido na figura do jovem negro e morador de favela, impulsionando a ideia de que não merecem respeito ou trégua, sendo impossível pensá-los como cidadãos.

Sem a ideia de cidadania para todos, justifica-se a falta de importância dada pelo Estado em relação à garantia dos direitos para crianças e jovens moradores das periferias, dificultando o acesso e permanência de alguns à escola, ao lazer, a cultura, ao esporte, a profissionalização e à proteção em relação ao trabalho. Por outro lado, cada vez mais o Estado se faz presente em ações punitivas e violentas nas favelas, afetando diretamente o jovem negro e periférico, que engrossa os sistemas prisionais e socioeducativos em todo o país.

No que tange aos jovens autores de ato infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê medidas socioeducativas². Algumas dessas medidas restringem ou privam a liberdade através da internação e da semiliberdade, mas ainda que o direito de ir e vir estejam limitados ou impedidos, os jovens devem ter todos os outros direitos garantidos.

Além de garantir a escolarização, as instituições executoras das medidas socioeducativas necessitam possibilitar a preparação do jovem para o mundo do trabalho, conforme o estabelecido na Constituição Federal, que prevê a to-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.247-266

¹ Mestre em Educação pela UFF e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos – NEDEJA e do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de liberdade da UFF. Psicóloga do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase).

²Advertência, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

dos o “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, art. 205, *grifo nosso*).

Assim, nesta pesquisa, que diz respeito aos resultados de dissertação de mestrado defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, propomos compreender os sentidos e concepções de “profissionalização” nas propostas de políticas para os jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro.

Iniciamos a pesquisa com o estudo da legislação nacional, principalmente analisando a Constituição Federal (1988), o ECA (Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Lei nº 12.594/2012). No âmbito dos documentos estaduais, foram analisados sobretudo o Plano de Atendimento Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro – PASE (DEGASE, 2010a), sancionado pelo Decreto nº 42.715/2010 e o Projeto Político Institucional - PPI (DEGASE, 2010b) do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)³.

Em âmbito local foram analisados documentos produzidos pelas unidades socioeducativas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro, os Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD): Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2019 de cada CRIAAD; e Relatórios pedagógicos mensais dos CRIAADs dos meses de março, abril e maio de 2019.

Ademais, realizamos pesquisa de campo, tendo consistido em participação das reuniões de apresentação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos CRIAADs no ano de 2019. Para a análise, levamos em conta a diversidade de questões que emergiram no momento em que o PPP foi compartilhado entre as equipes das unidades e a equipe gestora do DEGASE.

Restrição e privação de liberdade de jovens no Brasil e no estado do Rio de Janeiro

Segundo Câmara (2017), durante o período colonial, a infância e a juventude pobres que não servissem como força de trabalho, órfã, abandonada ou infratora poderiam ser recolhidas por instituições filantrópicas ou casas cor-

³Órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade no estado do Rio de Janeiro.

recionais. A partir do século XIX foram se estruturando as formas de tratamento do Estado para a infância e juventude pobres, dividindo-se esse processo, de acordo com Bazílio (1996), em três fases: a primeira é filantrópica e assistencialista; a segunda é tutelar ou da doutrina da situação irregular⁴ e a terceira é da doutrina da proteção integral⁵.

Do período do Brasil Imperial até início do século XX, era vigente o critério penal indiferenciado. Segundo Rodrigues (2017), crianças e jovens autores de ato infracional eram considerados criminosos e podiam ser presos, de acordo com o discernimento⁶. Já a criança abandonada podia ficar sujeita a caridade, predominando a prática de internar crianças pobres para prevenir que se tornassem futuros marginais. A segunda fase inicia com a criação do primeiro Juizado de Menores, em 1923, e se estende até o fim dos anos 1980. Segundo Costa A. C. (2006), a maior perversidade deste período consistia no tratamento jurídico dos casos sociais e da falta de garantia processual dos casos de jovens autores de ato infracional.

A terceira fase se inicia no final dos anos 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que no seu art. 227, imputa ao mundo adulto a responsabilidade de proteger a criança e o jovem, assim como reconhece o princípio de prioridade absoluta na defesa de seus direitos. Segundo Julião e Oliveira (2017), a grande contribuição da Constituição para a criança e o jovem foi ter elevado esse público ao *status* de cidadão.

Assim, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, a doutrina da proteção integral foi inaugurada no Brasil e na América Latina, desenvolvendo a concepção já trazida pela Constituição Federal de que crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento.

O ECA determina que o adolescente deve responder por atos que transgridam às leis penais de forma diferente dos adultos. Do art. 103 ao 105, o Estatuto define o ato infracional como a conduta análoga ao crime ou contravenção penal e que os menores de 18 anos são inimputáveis penalmente, sendo as medidas socioeducativas aplicadas aos que possuem de 12 a 18 anos incompletos, mas o cumprimento da medida pode se dar até 21 anos, devendo-se considerar a sua idade no momento em que ocorreu o ato infracional.

⁴ Advinda do termo “menor em situação irregular”, que foi consagrado com o Código de Menores de 1979.

⁵ Fundamentada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que foi aprovada pela Resolução 44/25 da Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

⁶ O critério psicológico do discernimento estava presente no Código Criminal do Império (1830) e no Código Penal Republicano (1890).

No que se refere à medida de semiliberdade:

O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º. É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 1990, art. 120).

A medida de semiliberdade impõe algumas limitações do jovem ao convívio familiar e à comunidade, implicando em sua institucionalização, assim como a internação. Na internação como na semiliberdade, as atividades externas são previstas, porém, no primeiro caso, o juiz pode impedir a realização dessas atividades e, no segundo caso, não.

O que melhor diferencia a semiliberdade da internação é a obrigatoriedade da realização das atividades externas. Dessa forma, os jovens devem ser atendidos em suas necessidades na comunidade, através da sua participação na escola, nos cursos, nos postos de saúde e outros ambientes externos, contribuindo para o exercício da sua cidadania.

No que se refere à relação com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), a semiliberdade possui a obrigação de se articular com a rede existente na localidade em que a unidade está localizada.

A medida de semiliberdade e as outras medidas mais brandas são uma aposta do ECA para a superação do modelo de apartação social do jovem em conflito com a lei. Diferente da internação, as outras medidas socioeducativas possibilitam a participação dos jovens a convivência comunitária e que o sistema socioeducativo funcione como catalisador das políticas em rede.

Para atender o ECA, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) foi criado em 26/01/1993 através do Decreto nº 18.493, como um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Justiça⁷ do estado do Rio de Janeiro, responsável pela execução das medidas socioeducativas. Atualmente, atende as medidas de internação e semiliberdade, estando às medidas de meio aberto sob a responsabilidade dos municípios.

O DEGASE possui sete unidades de internação⁸ e 15 CRIAADs lo-

⁷ Atualmente o DEGASE encontra-se, desde 2008, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

⁸ Escola João Luiz Alves, CAI Belford Roxo, CENSEs Ilha, Dom Bosco, Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, Volta Redonda e Campos.

calizados na Penha, Bangu, Bonsucesso, São Gonçalo, Niterói, Santa Cruz, Macaé, Cabo Frio, Barra Mansa, Volta Redonda, Duque de Caxias, Campos, Nilópolis, Nova Iguaçu e Teresópolis.

Além do ECA, outro documento norteador da atual política socioeducativa é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), através da Resolução nº 119/2006 (CONANDA, 2006) e instituído pela Lei 12.594/2012 (BRASIL, 2012), sendo definido como um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução das medidas socioeducativas, abrangendo todo o país.

A partir do SINASE é apresentado um novo modelo de gestão de atendimento ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa, que, segundo Pereira e Gomes (2017), possui como características a multidimensionalidade, a interinstitucionalidade e a interdisciplinaridade.

A multidimensionalidade compreende a gestão compartilhada entre as esferas federais, estaduais e municipais. A interinstitucionalidade diz respeito às ações do judiciário, do legislativo, do executivo e da participação popular, através dos conselhos. A interdisciplinaridade é representada pela construção e reconstrução do conhecimento gerado na prática de gestores, equipes técnicas e agentes socioeducativos.

As políticas de profissionalização em âmbito nacional

A nossa Carta Magna representa, em relação a todas as Constituições que já tivemos, um grande avanço em termos de direitos, sendo chamada por muitos de Constituição Cidadã. Ela traz o conceito de educação como um direito de todos, sendo um direito público e subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208, §1º). Dessa forma, a educação passa a ser reconhecida não mais como um benefício, mas sim como um direito de todos, incluindo os jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Dois anos depois da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado. Além de tratar o direito à educação, o ECA, no capítulo V, evidencia o “direito à profissionalização” e “a proteção no trabalho”, concebendo como aspecto desse direito, a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento dos jovens menores de 18 anos.

Importante destacar o sentido dado à “profissionalização” no ECA, que é percebida como a ação de profissionalizar, conforme definido por Fidalgo e Machado (2000), apresentando um caráter de aprendizagem de uma deter-

minada profissão, que possui critérios de formação, carreira, direitos trabalhistas e progresso dentro de uma atividade profissional. O Estatuto trata também do trabalho educativo, da formação técnico profissional, do trabalho protegido, assegura os direitos trabalhistas e previdenciários, bem como, versa sobre o jovem aprendiz.

O ECA proíbe, no art. 60, “qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14”. A partir da Lei nº 11.180/2005, em seu art. 18, o jovem aprendiz é compreendido como a pessoa entre 14 e 24 anos que celebra contrato de aprendizagem, definido como um contrato de trabalho especial, com garantias específicas pelo Decreto nº 9.579/2018.

Segundo Paiva (2009), ao admitir o trabalho do jovem de 14 anos na condição de aprendiz, a Constituição acaba por encobrir os desvios sobre como o trabalho se faz no Brasil, que, sabemos, não respeita a legislação referente à profissionalização e trabalho dos menores de 18 anos e nem mesmo a legislação trabalhista vigente para os adultos.

Pode-se dizer que no Brasil o trabalho infantil só deixará de existir quando for encarado como problema, porque até então tem sido encarado como solução, admitindo-se a concepção social que considera melhor que a criança, o adolescente, o jovem trabalhem, do que acabem, pelo ócio, caindo na marginalidade. Evidentemente que esse modo de pensar não se aplica a todas as classes sociais, mas apenas às populações pobres, vistas como marginais na essência, e às quais, diante de “oportunidades”, passam a “desenvolver essa potência” (PAIVA, 2009, p.184).

Ainda que possamos problematizar as relações de trabalho no que se refere ao jovem aprendiz, para Costa (2019), o Programa Jovem Aprendiz se diferencia das demais políticas de profissionalização para a juventude, porque, por meio dela é possível a inserção imediata do jovem no mercado formal de trabalho, além de contribuir para a ampliação da escolaridade, pelo menos até o nível médio, pois determina a continuidade dos estudos ou que tenha concluído essa etapa da educação básica.

Se o ECA diz respeito à garantia dos direitos das crianças e do adolescente, é a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que organiza o sistema nacional de ensino no Brasil. O capítulo III da LDB trata da educação profissional e tecnológica (EPT), definindo-a como uma modalidade que abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e

tecnológica, e de pós-graduação, integrando-se com os diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, a EPT pode se articular com a modalidade da educação de jovens e adultos, a educação básica no nível do ensino médio e nos níveis de graduação e pós-graduação.

Os cursos de qualificação profissional incluem os cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, podendo se integrar aos itinerários formativos do sistema educacional ou associar-se aos cursos de livre oferta. Estes, conforme o art. 42 da LDB, podem ser abertos à comunidade, não condicionados ao nível de escolaridade, sem carga horária definida.

Sobre a educação profissional de nível médio, a LDB estabelece que poderá ser ofertada “articulada”, para os que estão cursando o ensino médio ou “subsequente”, para os que já concluíram. Sendo “articulada”, pode ocorrer de forma “integrada” na mesma instituição de ensino com matrícula única ou “concomitante” com matrículas distintas na mesma instituição ou instituição distinta. Sendo “subsequente” é ofertada para os que concluíram essa etapa da educação básica anteriormente (BRASIL, 1996, art. 36-B, I, II; art. 36-C, I, II, a, b, c).

Dessa forma, assim como todos os outros jovens do país, os que se encontram cumprindo uma medida socioeducativa possuem os mesmos direitos garantidos por leis, em relação ao que se refere à sua profissionalização. Contudo, por encontrarem-se em situação de vulnerabilidade, apresentam outras garantias que são especificadas pelo SINASE.

No eixo educação, o SINASE (CONANDA, 2006) estabelece que as unidades de internação e semiliberdade precisam garantir o acesso a todos os níveis da educação formal, o que implica que os programas devem se preparar para atender as necessidades dos jovens da educação básica em nível fundamental e médio, bem como, se necessário, em relação a entrada no nível superior de ensino. O SINASE estabelece, ainda, que a formação profissional do jovem em cumprimento de medida socioeducativa se dá no âmbito da educação profissional, conforme estabelecido pela LDB, em programas de formação inicial e continuada, tal qual, na educação profissional técnica de nível médio ou superior.

Segundo Fidalgo e Machado (2000), substitui-se o termo formação profissional por educação profissional para que se retire a ênfase que é dada ao “saber fazer” e a visão instrumental e tecnicista de modelação dos indivíduos dos cursos que visem à profissionalização. Pretende-se, com isso, fortalecer a con-

cepção de uma educação para o desenvolvimento integral da pessoa que se prepara profissionalmente.

O SINASE prevê, ainda, que as unidades socioeducativas necessitam encaminhar os jovens ao mercado de trabalho, inserindo-os no mercado formal, em estágios remunerados, nos programas de jovem aprendiz e nas atividades de geração de renda, promovendo ações de orientação, conscientização e capacitação sobre direitos e deveres em relação à previdência social (CONANDA, 2006, p. 64).

O documento estabelece que as unidades socioeducativas devem possibilitar o desenvolvimento das competências presentes no documento “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, coordenado por Jacques Delors. Este documento compreende que o princípio geral da ação educativa nos países periféricos deve atender a uma sociedade em constante mudança, organizando-se em torno de quatro aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), também chamadas de saberes, que são replicadas em vários documentos educacionais do Brasil na época.

[...] possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e a cognitiva (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna (CONANDA, 2006, p. 64).

Observa-se que para este documento os quatro saberes estão interligados, compreendendo que é preciso não mais estar qualificado de forma específica, mas é preciso desenvolver competências que permitirão ao jovem a sua inclusão em uma sociedade global e complexa. Por este caminho, pensa-se que é possível construir uma proposta de educação que dê conta de preparar as pessoas para a fase atual do capitalismo de acumulação flexível, promovendo a autonomia dos pobres para retirá-los da situação de vulnerabilidade, porém naturalizando as causas da pobreza, eliminando as tensões sociais, sem precisar mexer nas bases capitalistas ou questioná-la (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Se o documento operacional do SINASE (CONANDA, 2006) busca dar ênfase à educação profissional, a Lei 12.594/2012 não faz menção à educação, apresentando um capítulo que resolve sobre a capacitação para o trabalho (BRASIL, 2012, art. 76, 77, 78, 79e 80), estabelecendo a oferta de vagas de aprendizes e cursos profissionalizantes por meio de parcerias dos órgãos executores da medida socioeducativa com as escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

As escolas do SENAI *poderão* ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do SENAI e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativos locais (BRASIL, 2012, art. 76, §1º, *grifo nosso*).

Os artigos subsequentes, referentes às parcerias com o SENAC, SENAR e SENAT, seguem o mesmo padrão de redação do art. 76 e, embora a Lei utilize o verbo poder, segundo MPMG (2014), o direito a profissionalização corresponde a um direito fundamental. Logo, o verbo poder não se refere a uma opção, de modo que as outras normativas como o ECA e a Constituição dão sustentação a interpretação de que a oferta de cursos e do jovem aprendiz aos jovens do sistema socioeducativo são obrigatórias ao Sistema S.

Desse modo, o SINASE propõe aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa uma educação profissional baseada no saber fazer e na capacitação profissional, visando cursos paralelos ao processo educacional e demonstrando a influência da teoria do capital social nas políticas de profissionalização para o sistema socioeducativo.

Para Motta (2012), o capital social é definido como a capacidade de uma sociedade para estabelecer laços de confiança e a cooperação com vistas à produção de bens coletivos, incorporando uma dimensão humana a um processo econômico. Isto é, a teoria do capital social atribui um caráter mais humanizado ao capitalismo, porém através de um processo de educação para o conformismo às regras do trabalho precarizado.

As políticas de profissionalização do DEGASE para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade

O Plano de Atendimento Socioeducativo (PASE/2010) é um documento do governo do estado do Rio de Janeiro, sendo fundamental na compreensão das ações do DEGASE, apresentando quatro linhas de ação: políticas sociais básicas; políticas de assistência social; políticas de proteção especial; políticas de promoção e defesa dos direitos humanos no marco da “proteção jurídico-social” (DEGASE, 2010a, art. 2º, I, II, III, IV).

Seu principal objetivo é a estruturação de políticas, integrando as instituições públicas, estaduais, municipais e as organizações não governamentais, buscando manter um estreito alinhamento conceitual, estratégico, operacional e essencial com as diretrizes e bases do SINASE.

A vista disso, o DEGASE apresentou outro documento no mesmo ano, o Projeto Político Institucional (PPI) que tem como fundamento o PASE/2010. O PPI funciona como formulador de diretrizes para que a política socioeducativa e a doutrina da proteção integral estejam presentes na elaboração dos projetos do órgão e das unidades socioeducativas.

Com base no SINASE (CONANDA, 2006), o PPI se aprofunda na visão do Relatório de Jaques Delors, tendo como princípio pedagógico da medida socioeducativa o desenvolvimento das competências intrínsecas aos quatro pilares, que associa à profissionalização ao “saber fazer”. Como vimos, essa concepção de profissionalização acaba por buscar a adaptação do jovem à sociedade desigual. Promete possibilidades de continuidade da escolarização, mas permite que se desenvolvam competências que visam à inclusão no trabalho flexível dentro da sociedade de classes, a qual estamos submetidos.

Todos os PPP das unidades se baseavam no PPI do DEGASE. Há uma enorme expectativa de que a (re)socialização se dê pela educação e profissionalização. Todas as unidades relatam, apesar de dificuldades pontuais, a parceria com as Secretarias de Educação locais para a efetivação da escolarização, mas a profissionalização ainda é o grande desafio da maioria dos CRIAADs, que mencionam, frequentemente, a necessidade de retomada de alguma parceria perdida ou não consumada em anos anteriores.

Além dos PPP das unidades, outro documento que possibilitou verificar a dinâmica de cursos existentes nas unidades socioeducativas foi o Relatório Pedagógico dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2019 de cada unidade. Estes documentos foram divididos em duas categorias (região metropolitana e

interior do estado) e subdivididos em outras duas categorias (ambiente interno e ambiente externo). Os que se encontram na região metropolitana compreendem os CRIAADs localizados na capital do estado⁹, na Baixada Fluminense¹⁰ e nos municípios de Niterói e São Gonçalo. No interior localizam todos os outros CRIAADs¹¹.

Mesmo havendo maior variedade de turmas nos cursos em ambiente externo, o alcance em termos quantitativos de jovens matriculados nos cursos em ambiente interno é bem maior, tanto na região metropolitana como no interior do estado. De um total de 316 participantes em semiliberdade no estado do Rio de Janeiro, 75 (24%) participavam de cursos externos, isto é, na comunidade, e 241 (76%) em ambiente interno, isto é, no interior dos CRIAADs.

No que se refere à análise das regiões, observamos que dos 119 participantes da educação profissional em semiliberdade no interior do estado, 83 (70%) realizaram os cursos internamente. A situação das unidades da região metropolitana é um pouco mais inquietante, por se tratar de semiliberdade; dos 197 participantes dos cursos profissionalizantes, 158 (80,2%) realizaram esses cursos em ambiente interno.

Frequentemente, a lógica dos cursos dentro da unidade de semiliberdade pode obedecer à demanda por diminuir o tempo ocioso do jovem na unidade, pois nem sempre é possível identificar nos relatórios o período do curso, se há certificação e quantos alunos concluíram. Enquanto que em relação aos cursos externos fica implícita a certificação dos jovens, além de inseri-los em espaços próprios ao desenvolvimento da juventude. Ademais, a prioridade do DE-GASE na participação dos jovens em cumprimento de semiliberdade nos cursos em ambiente interno permite que a lógica da internação se perpetue, contrariando o disposto no ECA, que prioriza os recursos existentes na comunidade (BRASIL, 1990, art. 120, §1º).

Apesar das medidas socioeducativas atenderem jovens até 21 anos, nenhum deles realizava curso em nível superior. Dos 315 participantes em cursos nos CRIAADs, apenas quatro (1%) realizavam cursos em nível técnico, um no interior do estado e os outros dois na região metropolitana. Todos os quatro realizavam a educação profissional articulada ao ensino médio. Três deles, a educação profissional ocorria em instituições privadas ou público-privadas, enquanto o ensino médio se dava em instituições públicas e o outro realizava a

⁹ Penha, Santa Cruz, Bangu e Bonsucesso.

¹⁰ Nova Iguaçu, Duque de Caxias e Nilópolis.

¹¹ Barra Mansa, Campos dos Goytacazes, Cabo Frio, Macaé, Teresópolis e Volta Redonda.

educação profissional na mesma instituição pública em que cursava o ensino médio.

Por outro lado, 99% realizavam cursos de formação profissional de livre oferta, que atendem a todos os níveis de escolaridade, alguns com carga horária inferior a 160 horas. Nenhum deles abrangia os cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional.

Os cursos na área da informática são os que constam de maior quantitativo nas unidades socioeducativas de semiliberdade, principalmente na região metropolitana (50%).

Na tentativa de atender a demanda das novas formas de trabalho, os CRIAADs lançam mão das propostas de curso de informática, buscando que os jovens se adéquem ao trabalho da era informacional. Segundo Costa (2019), o movimento de automação e informatização de alguns setores do mundo do trabalho determinou um processo de complexificação do trabalho simples e, conseqüentemente, os cursos na área de informática não têm exigido níveis de escolaridade muito altos, sendo considerados como um dos cursos coringas, que atenderia tanto os jovens do ensino fundamental como os de nível médio.

Os cursos de artesanato e horta de duas unidades do interior do estado foram analisados por constarem em seus projetos o objetivo de geração de renda. Contudo, ressaltamos que esses cursos são realizados em ambiente interno, tendo como instrutores funcionários e/ou voluntários. Dessa forma, possivelmente os cursos de artesanato e horta apresentam objetivos mais pedagógicos que propriamente de preparação para o mundo do trabalho, representando juntos 60% do quantitativo de jovens realizando os cursos no interior do estado (23% de jovens realizando o curso de horta e 32% de artesanato).

Três CRIAADs atendem jovens do sexo feminino, sendo dois mistos no interior do estado e um exclusivo para meninas na região metropolitana, com um total de 29 jovens no estado do Rio de Janeiro. Dessas, 12 realizavam cursos de artesanato, 3 estavam matriculadas no curso de culinária, 6 no curso de trança e maquiagem e apenas uma delas estava inserida no trabalho educativo em parceria com a prefeitura local.

Conforme podemos observar, os cursos ofertados às meninas dizem respeito à aprendizagem de atividades manuais e cuidados. São atividades que reafirmam o estereótipo que associam tarefas próprias para as mulheres, como as que exigem paciência e minúcia (SOUSA; GUEDES, 2016). Além disso, valoriza a inserção da mulher em atividades e trabalhos informais, em que os tem-

pos de trabalho podem ser mais parciais para que deem conta da dupla jornada de trabalho.

Através das informações qualitativas contidas nos relatórios, constatamos que as maiores dificuldades em relação às ações de profissionalização são: risco e vulnerabilidade em relação aos territórios dominados por facções ou milícias; alta rotatividade dos adolescentes nas unidades, baixa escolaridade, dificuldades de articulação com a rede de SGD etc.

A situação de risco e vulnerabilidade vivenciada pelos jovens foi o ponto principal apresentado pelas unidades. Essa é uma questão que vem se intensificando e diz respeito à dominação das regiões mais empobrecidas por facções¹² e milícias¹³ que controlam espaços das cidades, estabelecendo fronteiras e determinando regras de circulação e convivência.

A medida de semiliberdade é a mais afetada por essa lógica, pois os jovens de várias áreas necessitam cumprir a medida em uma determinada localidade, que pode ser de domínio de uma facção e ou milícia diferente da que controla os espaços na localidade em que reside.

Conforme Godoi (2019, p. 190), os jovens em cumprimento de medida socioeducativa encontram-se:

[...] privados de explorar outros espaços que poderiam, igualmente, compor e enriquecer suas redes de relações intersubjetivas para além daquelas que já podem tecer legitimamente, em suas comunidades, impedindo-lhes, portanto, de experimentar a “cidade educativa” de maneira plena e de usufruir dos bens materiais e simbólicos distribuídos e imbricados aos espaços urbanos e, deles e com eles, estabelecer relações construtivas de aprendizagem e formação.

Os CRIAADs ao inserirem os jovens nas atividades externas precisam lidar com as mesmas limitações em termos de circulação e possibilidades e necessitam acionar o SGD para que possam garantir a segurança dos jovens que necessitam fazer uso dos espaços de aprendizagem e formação.

Sobre a alta rotatividade nas unidades de semiliberdade, observamos que dos 616 jovens que passaram por 10 CRIAADs¹⁴, no período de três me-

¹²Grupos que, além de realizarem outros crimes, disputam o controle do tráfico de drogas, constituindo-se em um verdadeiro poder paralelo, com costumes e leis próprias entreos integrantes. (NOVELLINO; OLIVEIRA, 2019).

¹³São organizações criminosas paramilitares, que contam principalmente com policiais, bombeiros, militares e agentes penitenciários (GODOI, 2019).

¹⁴Sobre os desligamentos foram analisados três CRIAADs do interior e sete na região metropolitana.

ses, 354 se desligaram, correspondendo a 57,5%. Na região metropolitana, esse quantitativo correspondeu a 55,1% e no interior do estado o percentual era de 64%. De todos os casos de desligamentos do estado do Rio de Janeiro, 65,8% se deram por evasões e descumprimentos¹⁵, correspondendo a uma saída abrupta dos jovens. Já a progressão da medida, em que, possivelmente, as equipes tiveram a possibilidade de planejar com os jovens as ações e acompanhá-las, correspondem a um percentual de 17,8% dos casos.

A alta rotatividade dos jovens afeta a participação nos cursos profissionalizantes em ambiente externo, principalmente, porque o período de inscrição das instituições responsáveis pela profissionalização nem sempre condiz com o período de entrada do jovem na unidade. Assim, do tempo que leva da inscrição até a definição da vaga é comum que o jovem não se encontre mais no CRIAAD ao início do curso.

A baixa escolaridade é outro ponto dificultador no planejamento dos cursos profissionalizantes, pois é muito comum se evidenciar exigências mínimas de escolarização para participação em determinados cursos oferecidos principalmente por instituições externas ou em cursos que visem o trabalho intelectual ou mais valorizado. Esta realidade demonstra que se a escolarização no Brasil se democratizou no acesso, buscou outras formas de selecionar os que realmente conseguem garantir o seu direito à educação.

A escola é a instituição que pode dar ao indivíduo a possibilidade de encarar o mundo com melhores chances de sucesso. É a escola que pode contribuir para uma socialização mais efetiva dos sujeitos. Mas também é a escola que representa um grande obstáculo a ser vencido por grande parte da população que vive a margem da sociedade. É a escola também que muitas vezes expulsa o sujeito, limitando suas chances de alcançar o objetivo desejado, quer seja a obtenção de um certificado para garantir um emprego melhor, ou uma formação acadêmica, ou meramente aprender a ler para garantir uma melhor circulação pela sociedade letrada (JESUS, 2018, p. 113).

Analisar a realidade escolar dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa é fundamental para refletirmos sobre a classe social desses jovens e qual o tipo de educação é garantida aos filhos das classes populares. Em uma sociedade desigual em que as oportunidades são diferenciadas, os jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa necessitam de maior in-

¹⁵A evasão corresponde à fuga e o descumprimento consiste na recusa em cumprir a medida.

vestimento para recuperarem os anos de escolarização deixados para trás, devido ao seu histórico de vulnerabilidades.

Outra questão evidenciada nos relatórios é a articulação com a rede de SGD. As unidades pontuam algumas parcerias nos PPP, porém, ao analisarmos os relatórios, constatamos que nem sempre essas parcerias são efetuidas. Além disso, observamos que ao chegar ao sistema socioeducativo, muitos jovens tiveram seus direitos negados e que, na realidade, o SGD não alcança a todos, conforme previsto nas legislações dos sistemas de saúde, educação, justiça, segurança e assistência social.

Sobre a profissionalização dos jovens em semiliberdade, observamos que as instituições públicas ligadas aos governos locais são as que apresentaram maior facilidade de interlocução com os CRIAADs, conseguindo atingir 90 participantes no estado do Rio de Janeiro, num total de 36%. Em contrapartida, as instituições estaduais e federais (FAETEC e CEFET) representaram um percentual 6,4% atendendo a 16 jovens em semiliberdade.

Contudo, são as Organizações da Sociedade Civil (OSC)¹⁶ que atingem o maior número de participação dos jovens nas atividades profissionalizantes em um total de 141, representando 56,4% de inscritos em seus projetos na área de profissionalização. São oito cursos profissionalizantes, com 85 participantes (34%) e o restante inscritos em oficinas de preparação para o mundo do trabalho (22,4%).

As OSC são chamadas de “terceiro setor” da economia, por diferenciarem-se do Estado e do mercado, em que a sociedade civil possui o sentido de “público”, porém “não estatal” (MOTTA, 2012). Apresentam um sentido de sociedade civil dissociada do Estado, que trava uma luta pela hegemonia do mercado na educação das classes populares, através do discurso da responsabilidade social.

As OSC assumiram papel de protagonismo na formação para o trabalho de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, oferecendo cursos de capacitação profissional, em sua maioria de livre oferta, e, de baixo custo para as instituições. Apesar de serem cursos idealizados para atingir as parcelas mais pobres da classe popular, os jovens autores de ato infracional dificilmente conseguiram acessar esses mesmos cursos antes de entrarem

¹⁶ Inclui pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, que os aplica seus excedentes integralmente na consecução do respectivo objeto social; as sociedades cooperativas e as organizações religiosas que se dediquem a projetos de interesse público e cunho social (BRASIL, 2014, art. 2º, I, a, b, c).

no sistema socioeducativo, pois fazem parte daquela parcela da população em que as políticas públicas, mesmo que precárias, não estão acessíveis.

As parcerias firmadas com o Sistema S não possuem a expressividade esperada, já que as instituições vinculadas a esse sistema possuem a obrigação de garantir vagas em cursos profissionalizantes e no jovem aprendiz (BRASIL, 2012, art. 76; 77; 78; 79; 80). Apesar disso, apenas três CRIAADs possuem jovens realizando formação profissional, através do Sistema S, sendo que um dos cursos é o de garçom e ocorre no interior de uma das unidades, atendendo a 19 jovens. Em uma das unidades o jovem conseguiu a gratuidade no Projeto Capacitar e em relação ao outro jovem não foi possível saber se possuía bolsa integral ou se precisou pagar a mensalidade do curso.

O Sistema S não integra a administração pública direta ou indireta, sendo composto por entidades que prestam serviços privados, mas de interesse público, recebendo incentivos financeiros do Estado. Frigotto (2010) questiona a utilização de recursos públicos por essa instituição sem que realmente haja interesse público, pois há cobrança de mensalidades nos cursos profissionalizantes, com poucas bolsas de gratuidade.

Através da análise dos relatórios também foi possível cartografar as experiências dos jovens aprendizes que cumprem a medida socioeducativa de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro. A atenção das unidades socioeducativas para o Programa Jovem Aprendiz diz respeito a buscar despertar o interesse dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa por uma atividade que possibilitaria a formação profissional remunerada e que garantisse a inserção em uma ocupação formal e incentivasse a continuidade do processo escolarização.

De 841 jovens que constam nos relatórios pedagógicos das unidades de semiliberdade de março a maio de 2019, apenas quatro encontravam-se participando do programa, todos na região metropolitana. Dos quatro jovens aprendizes indicados nos relatórios pedagógicos, apenas um não se encontrava no ensino médio, desenvolvendo atividade de trabalho no Bob's¹⁷, apesar da Lei de Aprendizagem garantir vagas no Programa para jovens do ensino fundamental também.

O jovem aprendiz deve estar cursando o ensino fundamental ou médio, com prioridade aos que se encontram em situação de vulnerabilidade, dentre eles os “adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2018, art. 66, §5º). Contudo, a maior queixa é de que quase não há oportunidades para os jovens de baixa escolarida-

¹⁷Empresa de Fast Food com franquias em vários países.

de, que são a grande maioria dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Dessa forma, diante de todas as questões aqui levantadas sobre a realidade nas unidades socioeducativas de semiliberdade, observamos que as condições de profissionalização apontam para possibilidades precárias de preparação dos jovens ao mundo do trabalho, estando distantes de cumprir o estabelecido na legislação vigente para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Considerações finais

As reformas materializadas no período de democratização do país, após a ditadura civil militar iniciada em 1964, ganharam características de construção de uma nova mentalidade com base na doutrina da proteção integral. Contudo, no contexto de neoliberalismo, as desigualdades sociais foram tomando proporções preocupantes e não permitiram que as reformas representassem o avanço na garantia dos direitos de crianças e jovens mais pobres.

O SINASE e os documentos oficiais do DEGASE recebem a influência da teoria do capital social, mantendo as bases ideológicas da teoria do capital humano. Dessa forma, direciona-se os investimentos em educação para os que ainda possuem qualificações competitivas e necessárias para o trabalho complexo. Contudo, é possível a inclusão dos jovens das classes subalternas, a grande maioria dos que se encontram no sistema, promovendo-se a cooperação e a confiança em instituições mercantilizadas que oferecem capacitação profissional de curta duração e de baixo custo.

De acordo com o SINASE, a formação profissional dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa deve ser ofertada no âmbito da educação profissional, através dos cursos de formação inicial e continuada e, também da educação profissional técnica de nível médio e ou através de inserção no ensino superior. No entanto, evidenciamos que o estado do Rio de Janeiro não consegue cumprir essa proposta, pois os cursos ofertados aos jovens em semiliberdade visam à capacitação para o trabalho, de forma paralela à escolarização.

Assim, observamos no DEGASE, o reflexo do projeto de profissionalização para as classes populares no Brasil. Desde sempre, a formação profissional para as famílias pobres no Brasil esteve voltada para o trabalho simples, através de educação elementar acrescida de capacitação aligeirada e pouco custosa. Ao passo que, para as classes dominantes caberia à educação profissional

especializada, custosa e prolongada, para o exercício do trabalho intelectual, fundamental para a compreensão do mundo do trabalho em sua totalidade (COSTA, 2019).

Consideramos que é fundamental uma educação profissional para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa que ofereça o preparo teórico e prático para que estes se tornem trabalhadores e futuros trabalhadores e que a educação vá além das demandas de mercado e consumo. Para isso, é preciso compreender as dificuldades da sociedade atual sem perder a esperança na construção de oportunidades de crescimento através de uma educação crítica e emancipadora.

Olhando para atrás, reconhecemos importantes avanços na implementação da política socioeducativa no Brasil, principalmente nos marcos legais que reconhecem a proteção integral como política às crianças e jovens; porém, por outro lado, analisando os marcos operacionais, ou seja, a política em desenvolvimento, muito ainda precisamos avançar, sendo fundamental implementar ações que concretamente possibilitarão uma mudança na realidade social dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa e, conseqüentemente, da sociedade em geral, principalmente de grande parcela que vive à margem das riquezas geradas no país.

Referências

BAZÍLIO, L. C. Trabalho, formação profissional e educação do adolescente.

Perspectiva, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 203-220, jul./dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27833.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 19 jan. 2012, Seção I, p.3.

_____. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**, Brasília, DF, Diário Oficial da União, 01 agos.2014, Seção 1, p.1.

_____. **Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018.** Brasília. 2018. Diário Oficial da União, 23 nov. 2018, Seção 1, p. 49.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2019.

CÂMARA, R. J. **Agênese das primeiras escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE/RJ):** uma escolarização *suigeneres* (1994-2001). 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CONANDA. [SINASE (2006)]. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. In: DEGASE. **Socioeducação:** legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Novo Degase, v.2, 2013.

COSTA, A.C. **Socioeducação:** Estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, D. D. H. F. da. **Lei Nacional da Aprendizagem Profissional:** problematizações de uma política em disputa no mercado da formação profissional. 2019. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

DEGASE. **Decreto Nº 42.715/2010.** Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE. Rio de Janeiro: DEGASE, 2010a.

_____. Projeto Político Institucional – PPI. In: **Socioeducação:** legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: DEGASE, v. 2, 2010b.

FIDALGO, F. e MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GODOI, R. S. Juventude e espaço público: jovens do sistema socioeducativo e o direito à cidade. In: JULIÃO, E. F. **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade:** um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019. p. 173-192.

JESUS, I. M. **Escolarização de jovens de 15 a 17 anos em situação de privação de liberdade**: reflexões sobre o sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

JULIÃO, E. F.; OLIVEIRA, V. Sistema de garantia de direitos: Questões e perspectivas para uma política socioeducativa. In: ZAMORA, M. H.; OLIVEIRA, M. C. L. de (Org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, Seção 1, cap. 3, 293 p.

MOTTA, V. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MPMG. Comentários à Lei nº 12.594/2012: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. In: **Jurídico**: Revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais: CEAf, 2014.

NOVELLINO, M. S. F. OLIVEIRA, L. A. V. Territórios: rede do crime organizado no Rio de Janeiro. In: XVII ENAMPUR, , 2019, Natal. **Anais [XVIII ENANPUR 2019]** Natal: EDUFRN, 2019. p. 1-23.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP *et Alii*, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, I.; GOMES, M. do R. C. de S. Gestão da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei. In: ZAMORA, M. H.; OLIVEIRA, M. C. L. de (Org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SOUSA, L. P. de; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p.123-139 , mai./ago. 2016.

RODRIGUES, E. **A justiça juvenil no Brasil e a responsabilidade penal do adolescente**: rupturas, permanências e possibilidades, 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p.717-799, jul./set. 2013.

XIII

JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: SINGULARIDADES, PERCURSOS BIOGRÁFICOS E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO*

Renan Saldanha Godoi¹

O presente estudo tem como ponto de partida uma problemática diariamente anunciada e veiculada pela mídia como “caso perdido”: a garantia de direitos e oportunidades educacionais e formativas aos jovens autores de atos infracionais, sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas², visando a ressignificação de valores e a reconstrução de um novo projeto de vida. Na contramão, portanto, do pensamento intolerante que ganha força inspirando debates e proposições que acenam para o enrijecimento de uma lógica meramente punitiva, este trabalho se compromete a pensar a escola a partir das experiências de escolarização que jovens do sistema socioeducativo vivenciaram em seus percursos biográficos.

Neste contexto, uma primeira constatação se sobressai de forma relevante no âmbito deste estudo: se há uma mão do Estado que chega a estes jovens durante a sua infância, esta é representada pela escola. Estatísticas obtidas junto ao banco de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA-DATA³), referentes ao ano de 2014, apontam para a um índice de 98,70% de frequência escolar no ensino fundamental para o público de 07 a 14 anos, dados que nos aproximam da universalização deste segmento de ensino para esta faixa etária.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.267-282

¹ Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pedagogo no Colégio Pedro II e Orientador educacional da rede municipal de educação de Duque de Caxias/RJ.

² Segundo o Art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A aplicação dessas medidas objetiva atender, igualmente, as dimensões jurídico sancionatória e ético pedagógica, constituindo-se como uma responsabilização do adolescente frente ao ato infracional praticado e um mecanismo para ressignificação da conduta do adolescente através de ações educativas que propiciem o seu desenvolvimento.

³ Site disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em 15 nov. 2016.

Entretanto, no que diz respeito especificamente à escolarização de jovens do sistema socioeducativo, o estudo do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012) registra dados alarmantes: 57% não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade; 86% abandonaram a escola antes de concluir o ensino fundamental; 8% sequer eram alfabetizados. O documento aponta ainda que a idade média de interrupção dos estudos é de 14 anos, predominando a quinta e a sexta séries como as últimas cursadas.

Outra importante via interpretativa necessária à compreensão do objeto de estudo remete aos aspectos históricos conceituais que fundamentaram a política socioeducativa brasileira a partir do século XX, representada pelo “choque de paradigmas” (COSTA, 2006) entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral⁴. Por meio deste aprofundamento, é possível apreender raízes históricas de dilemas que, até hoje, habitam o sistema socioeducativo do nosso país, criminalizando crianças, adolescentes e jovens das camadas populares e reproduzindo desvios conceituais que ainda reeditam formas opressoras e violentas de operar o atendimento a jovens autores de atos infracionais.

Nossos personagens vivenciaram estes dilemas, experimentaram estas contradições, sofreram estas violências, em forma de tortura, espancamento, ou mesmo aquelas que, simbolicamente, também afetam. Faltou para eles uma ação socioeducativa condizente com o que preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) e o próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei nº 12.594/12): garantidora de proteção, capaz de ressignificar a vivência infracional e de criar oportunidades pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de suas potencialidades, articulando o Sistema de Garantia de Direitos (SGD⁵) do qual o sistema educacional também é partícipe.

⁴ Enquanto a Doutrina da Situação Irregular reproduzia uma clara discriminação entre os filhos das elites, tidos como “crianças”, e os filhos das classes populares, denominados como “menores”, a Doutrina da Proteção Integral consiste em “[...] garantir os direitos da criança e do adolescente referentes a sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral. Garante à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos e, ainda, de direitos especiais” (MEDEIROS; BISINOTO, 2014, p. 187).

⁵ A Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Art. 1º, define que “o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis Federal, Estadual, Distrital, Municipal e nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.”

1. Princípios metodológicos: o microscópio sociológico e a sociologia à escala individual

Como dizia-nos Émile Durkheim (1975, p. 333 apud LAHIRE, 1997, p. 11), “[...] só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes.”. Diante desta constatação e do desejo de responder às questões suscitadas neste trabalho, optou-se pelo encaminhamento da pesquisa pela via da sociologia à escala individual (LAHIRE, 2005), buscando, a partir de uma abordagem biográfica, compreender modos de vida e experiências de escolarização de jovens de camadas populares, moradores de favelas que se envolveram com atividades ilícitas e praticaram atos infracionais, sendo sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa.

Antes de mais nada, é importante salientar como esta opção metodológica foi cuidadosamente projetada de modo a evitar uma limitação criticada e assinalada por Carrano (2008, p. 62) que, muito comum em pesquisas temáticas no campo da juventude, “[...] têm, em grande medida, investido em aspectos parcelares da vida dos jovens e perdido de vista os contextos concretos de existência dos sujeitos investigados”.

A abordagem biográfica, dessa forma, livrou-nos do risco de cometer equívoco semelhante e complexificou o potencial de análise da investigação que considerou, na experiência de escolarização, a trajetória de vida dos três jovens. Esta escolha levou-nos a uma precaução aparentemente óbvia (mas absolutamente necessária) de não dissociar a vida da escolarização, nem a escolarização da vida e dos demais componentes que surgem imbricados aos percursos biográficos estudados, levando em conta a impossibilidade de que essas esferas sejam descombinadas em uma análise que se pretende sociológica.

Para tanto, foi necessário lançar mão de importante recurso que Lahire (1997) chama de “microscópio sociológico” – instrumento que nos possibilita ajustarmos nossas lentes para promovermos o chamado “jogo de escalas⁶”, indo “do macro ou micro”, “do geral ao específico”, potencializando nossa capacidade de observação e de captação de “realidades encarnadas em seres sociais concretos” (ibid., p. 18) e tornando-nos severamente desafiados a ajustar

⁶ O conceito de “jogo de escalas” foi cunhado originalmente por Jacques Revel (1998), e, de acordo com Brandão (2008, p. 610) implica em conjugar posições de observação mais particulares com as mais globais. Desta forma, a autora enfatiza que “[...] a realidade social é por demais abrangente e complexa para comportar a pretensão de um verdadeiro e definitivo olhar, a partir de uma abordagem supostamente mais abrangente”.

com precisão nosso microscópio sociológico, pois “[...] olhando as coisas de perto, descobre-se a imprecisão de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas” (ibid., p. 46).

Levando em consideração os direcionamentos teórico-conceituais problematizados, a redação das histórias de vida foi possível após longa entrevista com cada jovem, mediada por três diferentes dinâmicas de conversação: a) mapa de circulação urbana, por meio do qual foi possível conversar sobre as vivências urbanas dos jovens e seus deslocamentos pela cidade, inventariar memórias de fatos significativos ocorridos em cada bairro, encontros e desencontros familiares, passagens por escolas, experiências laborativas, ou mesmo ligadas à prática infracional; b) imagens e memórias de escola, que contou com a apresentação de dez fotografias de espaços e momentos escolares aos jovens, sobre os quais foram convidados a comentar, correlacionando com suas memórias e experiências estudantis; c) acróstico, por meio do qual solicitamos que cada jovem correlacionasse as letras do seu nome com palavras e expressões que caracterizassem suas identidades.

No caso do acróstico, interessava-nos muito mais o diálogo que cada uma das palavras poderia suscitar, do que as expressões propriamente ditas. Apesar de relevantes, tais expressões poderiam simplesmente constituir-se de versões artificiais e estereotipadas sobre os personagens, devendo, portanto, ser utilizadas com cautela e mediante a devida confrontação com outros elementos narrativos ao longo da entrevista.

Por razões de sigilo, os nomes dos jovens e das instituições escolares e/ou socioeducativas citadas nos relatos foram preservados. Descartamos a utilização de siglas ou números como forma de identificação – traços que soariam pejorativos diante da adoção usual deste recurso em matérias jornalísticas e sensacionalistas quando noticiados os atos infracionais de grande repercussão cometidos por adolescentes e jovens.

Diante do impasse, foi feita a opção por correlacionar os jovens com as comunidades nas quais passaram a maior parte da sua infância e onde vivenciaram os fatos mais significativos (pertinentes a esta pesquisa) que sobressaíram em cada entrevista. Tal opção, no entanto, também merece uma ressalva: não se pretende aprisionar a análise do percurso biográfico dos personagens apenas aos limites físicos e simbólicos do universo comunitário, mas considerar o encadeamento intersubjetivo produzido nas relações que estabelecem na circulação pelo espaço urbano como um todo, pois, conforme assinala Carrano (2008, p. 62-63), “[...] a ‘comunidade’ não deve ser espaço social único de referência

para a investigação”, obrigando-nos a contemplar a perspectiva de uma “[...] comunidade ampliada conformada pelos percursos, mediações socioculturais e redes de relacionamento estabelecidas nos espaços da cidade”.

Considerando esta condição, apresentamos, resumidamente, o jovem da Vila Norma, o jovem da Cidade de Deus e o jovem do Para Pedro.

1.1 Os personagens

1.1.1 O jovem da Vila Norma

Um jovem negro de 16 anos, residente da favela da Vila Norma, no município de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro. Membro de uma família com estrutura tradicional, na qual seu pai era o responsável pela renda domiciliar e sua mãe a responsável pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos.

O jovem da Vila Norma cresceu convivendo com diversos amigos, tendo boa relação com os traficantes da facção criminosa, vendo-os como respeitadores e protetores da comunidade. Aos treze anos tornou-se usuário de maconha e passou a frequentar os bailes da comunidade, acompanhado por primos e demais amigos.

A vida escolar do jovem começou em uma escola particular, mas posteriormente, por insistência e desejo de sua mãe, conseguiu uma vaga em uma prestigiada escola da rede federal, reconhecida como referência em educação básica. O jovem da Vila Norma construiu um histórico de indisciplina na escola, chegando a ser transferido de unidade após envolver-se em uma briga com outro aluno. Na nova unidade, reconhecida por ser mais rígida, não se identificou com a proposta pedagógica, decidindo por seu desligamento quando caminhava para a terceira reprovação no 8º ano do ensino fundamental.

A decisão ocorreu depois de uma tentativa frustrada de retornar ao colégio após afastamento devido a sua internação provisória em uma unidade socioeducativa do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)⁷. Tendo sido apreendido por tráfico de drogas, o jovem foi vítima de tortura por parte dos policiais e, posteriormente, sofreu espancamento por parte dos agentes socioeducativos do DEGASE.

⁷ Instituição pública, em nível estadual, responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro.

1.1.2 O jovem da Cidade de Deus

Um jovem pardo de 21 anos, que cresceu na comunidade da Cidade de Deus, zona oeste do Rio de Janeiro, próxima a bairros prestigiados como o Recreio dos Bandeirantes e a Barra da Tijuca.

Sendo criado por sua mãe, padrasto e tio, o jovem da Cidade de Deus estudou durante toda a sua infância em uma mesma escola da rede municipal. Tendo histórico de indisciplina, o jovem foi expulso da escola após um desentendimento com uma colega, que narra como uma brincadeira mal interpretada pela direção.

Após a expulsão, o jovem não foi encaminhado nem matriculado em outra instituição de ensino, tendo passado um tempo ocioso até conseguir um emprego em um supermercado. Na mesma época aproximou-se do tráfico, primeiramente como usuário, aderindo posteriormente à facção criminosa, seduzido pelos altos rendimentos e o acesso a bens de consumo que a vida infracional proporcionava.

Após ser apreendido pela polícia, o jovem ficou internado provisoriamente no DEGASE por uma semana, tempo em que teve acesso a outros jovens e oportunidade para progredir na carreira da facção.

Tendo sido sentenciado ao cumprimento de medida em meio aberto, o jovem da Cidade de Deus foi dispensado e se apresentou para cumprir Liberdade Assistida no Centro de Referência Especializado de Assistência Social⁸ (CREAS). Entretanto, o jovem não se identificou com o acompanhamento que realizava no CREAS e retornou às atividades ilícitas no tráfico.

Em uma operação na comunidade, foi surpreendido pela polícia e teve seu posto invadido, sem, contudo, ser apreendido na ocasião. As lideranças da facção não acreditaram na versão do jovem e o acusaram de traição, tendo que fugir da Cidade de Deus por ter sua vida ameaçada.

Neste período, o jovem migrou para outros bairros mais afastados da zona oeste do Rio de Janeiro, retomando seu acompanhamento de Liberdade Assistida em um novo CREAS da região. Identificando-se com o socioeducador encarregado pelo seu acompanhamento, o jovem da Cidade de Deus chegou a retornar à escola e, posteriormente, conseguiu um novo emprego em um supermercado.

⁸ Instituição pública, em âmbito municipal, responsável pela execução das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Atualmente, continua trabalhando como repositor e está casado com uma jovem que conhecera na mesma época, constituindo uma nova família e sentindo-se imensamente responsável por sua esposa e enteada.

1.1.3 O jovem do Para Pedro

Aos 18 anos de idade, o jovem negro surpreende-nos já no início da entrevista dizendo que não “teve um futuro”. Residindo na favela do Para Pedro, zona norte do Rio de Janeiro, o jovem conta como sua infância foi abreviada pela necessidade de trabalhar para auxiliar sua mãe com o sustento dos seus irmãos mais novos.

Nestas circunstâncias, o jovem do Para Pedro conta como ocorriam suas fugas da escola para ir trabalhar nas caixotarias da Central de Abastecimento do Estado (CEASA/RJ), com manutenção de caixotes, carga e descarga de caminhões etc. Assim, o jovem do Para Pedro assumiu, desde cedo, a responsabilidade por seus irmãos, priorizando a obtenção de alguma renda que pudesse manter a subsistência de sua família.

A adesão ao tráfico ocorreu tempos depois, também seduzido pelo alto rendimento semanal que podia angariar e que permitia o acesso a bens de consumo inatingíveis pela via do trabalho precarizado.

A apreensão policial, contudo, não ocorreu devido a sua adesão ao tráfico, mas foi decorrente de um assalto mal sucedido, quando pretendia conseguir algo para presentear sua mãe e desfazer-se de uma desavença mal resolvida com a genitora.

Após a apreensão, o jovem conta que foi espancado pelos policiais e teve seu nariz quebrado, acreditando ter apanhado em razão da cor da sua pele que, mais escura, encobriria com facilidade os diversos hematomas. O jovem que o acompanhou no assalto, de pele mais clara, também foi apreendido, mas não sofreu violência física por parte dos policiais. Após o espancamento, o jovem foi encaminhado para o exame de corpo de delito, sendo ameaçado de morte caso revelasse o ocorrido em algum momento.

Após cumprir período de internação no DEGASE, onde também foi vítima de violência física, o jovem teve sua medida substituída pela Liberdade Assistida, apresentando-se ao CREAS do seu bairro para acompanhamento.

Sobre este período, o jovem do Para Pedro conta que construiu uma importante referência com a instituição, comparecendo para atendimento, inclusive, quando não havia agendamento. O jovem foi reencaminhado para a es-

cola, para prática de esportes e acompanhado para a emissão da carteira profissional.

Atualmente, o jovem trabalha como auxiliar de cozinha em um restaurante e constituiu família com uma jovem com quem namorava desde a época do acompanhamento.

2. Para além dos muros da escola: experiências escolares de jovens do sistema socioeducativo

O longo e afilitivo processo de análise das transcrições das entrevistas ora nos surpreende com pequenas descobertas. Uma delas, registrada no relato de um dos jovens entrevistados, assumiu importante relevância neste estudo por condensar, em pouquíssimas palavras, aquilo que tanto perseguíamos para o entendimento de suas experiências escolares.

Revelando que a escola apresentou-lhe “o outro lado da vida”, o jovem da Vila Norma foi capaz de sintetizar magistralmente o objeto de pesquisa a que este estudo se propôs investigar em uma frase que, aparentemente simples, demonstra-se com uma complexidade extraordinária se confrontada com os percursos biográficos estudados.

Ora, se a escola lhe apresentou um dos lados da vida, isso pode significar que este “outro lado” é exatamente o oposto daquilo que vivencia e experimenta em outros espaços de socialização nos quais também circula e produz-se enquanto sujeito – o lado de fora do muro. A barreira que se configura como fronteira entre estes dois mundos não é o portão da escola – pelo portão estes jovens poderiam entrar e sair facilmente, circular impunemente por um espaço que nem sempre permite tal ousadia e, porque não dizer, liberdade. O muro se enquadra melhor nesta lógica: para transpor o muro é preciso combinar força, energia, ousadia, um pouco de adrenalina, emoção e tantos outros sentimentos, gestos e atitudes que, muitas vezes, a escola despreza e dissipa. Quem já pulou um muro para fugir da escola sabe que é verdade.

Também há quem diga já ter pulado o muro para entrar na escola: o jovem da Cidade de Deus, que tinha o hábito de escapar das aulas de educação física por preferir ficar do lado de fora conversando com as meninas e, findado o tempo, retornava para a escola através do mesmo muro, dizendo-se interessado em participar das aulas que julgava como mais importantes – aquelas que, provavelmente, lhe faziam mais sentido.

Para o jovem do Para Pedro o muro também se configurava como uma barreira relativamente fácil de transpor: de um lado o mundo desinteressante da escola na qual não passava de mais um aluno fracassado, com dificuldades de aprendizagem e tantos outros rótulos que nós, educadores, estamos (mal) acostumados a impor; do outro lado a ilusão da liberdade que o trabalho infantil lhe proporcionava com a valorizada imagem de menino esperto e trabalhador que, mesmo sendo explorado, permitia que retornasse para casa com alguns trocados que garantia as refeições da sua família. A velha equação entre o presente e o futuro não devia ser difícil para o jovem, então menino, resolver na vida real.

De fato, o paradoxo entre o presente e o futuro também assume lugar de destaque nessa discussão: enquanto a escola demonstra-se intimamente ligada a um projeto de futuro para esses jovens, especialmente aquele ligado à inserção no mercado de trabalho ou na sonhada carreira militar; é o presente que prevalece como preocupação prioritária para os jovens, não só pelo comum imediatismo que muitas vezes caracteriza a juventude, como pela própria condição de vulnerabilidade. Como preocupar-se com um futuro, sendo este incerto e absolutamente passível de ser abreviado pela morte, a exemplo de tantos outros jovens com os quais cresceram, conviveram e viram morrer em suas comunidades?

Tida como uma explicação possível para o desinteresse que esses jovens demonstram pela instituição escolar, sob o ponto de vista específico dos conteúdos, a dificuldade para estabelecer um projeto de futuro, ou a sensação de incapacidade em persegui-lo, podem levar esses jovens ao total desestímulo, conforme ressalta Paiva (1992, p. 87-88):

A desatenção e o esquecimento atingem em cheio os estudantes pobres, na medida em que a sua percepção de oportunidades futuras é muito específica e distinta das camadas médias: não sabendo muito bem a que aspirar e não logrando perceber chances concretas, eles não entendem muito bem para que servem os conhecimentos escolares.

Talvez seja esta a chave para a compreensão daquilo que Zaluar (1992, p. 48) chamou de “relação provisória e instrumental com a escola”, na qual esses jovens simplesmente passam pela instituição escolar e, desprovida de um projeto pedagógico atento as suas especificidades, esta mesma escola os devolve de volta às ruas até que o mercado de trabalho precarizado ou informal absorva sua mão de obra barata; ou que o tráfico e a criminalidade os recrutem.

Discutindo o significado da escola para jovens autores de atos infracionais, Dias e Onofre (2013, p. 258) também ressaltam o quanto a escola aparece associada, na fala dos jovens, a uma futura inserção no mercado de trabalho e desligada da utilidade presente de propiciar o conhecimento: “[...] eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos no momento atual”.

Da mesma forma, os personagens desta pesquisa também não deixam de reproduzir este forte apelo que liga, quase que automaticamente, a escolarização à preparação para o trabalho, ou para ser “alguém na vida”. Esta percepção fica muito clara na fala do jovem da Cidade de Deus que, enfático, afirma que “se você não tem estudo, você não tem oportunidade” – referindo-se as suas dificuldades atuais em conseguir um emprego em melhores condições.

Seguindo pela mesma orientação e a partir da sua própria experiência de ingresso precoce em trabalho infantil precarizado, o jovem do Para Pedro recomenda a sua esposa:

Neguinha, tu vai trabalhar, mas só se for de carteira assinada, mas já que não apareceu nenhum ainda, só estuda, pelo menos você estudando, eu sei que não tive um futuro, mas, pelo menos, você vai ter.

Dotada, portanto, de um conjunto complexo de significados ambíguos, a escola desinteressante que não serviu para esse jovem de 18 anos, cujo fracasso escolar destruiu simbolicamente sua expectativa quanto ao futuro, é literalmente a mesma que recomenda esperançosamente para sua esposa e que deseja garantir futuramente ao seu filho.

O relato do jovem da Vila Norma não chega a destoar dos demais, mas apresenta um diferencial por ter estudado em um colégio considerado referência em educação básica da rede pública federal. Na fala do jovem, percebe-se claramente a amargura pelo fracasso quando relata que “não soube aproveitar” a oportunidade de estudar em uma instituição que, segundo ele, frequentemente aprova outros alunos para as melhores universidades do país e para as carreiras militares que tanto almejava: “aqui também tá bom pra preparar o aluno pra um futuro, pra quem quer estudar é bom”.

Identificada nas narrativas dos três personagens, a percepção de fracasso apresenta-se primeiramente como desdobramento do desinteresse que, por sua vez, desdobra-se em faltas, indisciplina e/ou reprovações, resultando sequencialmente em defasagem escolar. A defasagem aprofunda ainda mais o de-

sinteresse e completa o círculo vicioso que, geralmente leva os jovens ao abandono.

Nesta perspectiva, os percursos escolares dos jovens podem ser interpretados segundo o conceito de “trajetórias truncadas”, dado por Carrano, Marinho e Oliveira (2015), na medida em que acabam por suprimir seu direito básico à educação, atingindo em cheio a autoestima dos jovens e impondo-lhes um rótulo arbitrário de fracasso e frustração.

Seguindo pelo mesmo direcionamento, o trabalho de Dias e Onofre (2013, p. 250) evidencia o quanto esta mesma escola garantidora de direitos pode ser aquela que, fanática por seus mecanismos de classificação, leva os educandos a internalizarem o sentimento de fracasso, na medida em que “[...] fornece informações aos jovens sobre eles próprios, colaborando, positiva ou negativamente, na construção da sua identidade, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar”. Assim funciona o perverso sistema de rótulos escolares, que não opera simplesmente através de imposições arbitrárias de terceiros, muitas vezes por iniciativa dos próprios educadores, mas a partir da própria interiorização de uma autoimagem ligada ao insucesso e à incapacidade para aprender.

Analisando a escolarização de estudantes de periferia, Charlot (1996, p. 49) ressalta a importância da competência para o aprendizado, mas aponta que esta deve ser precedida pela questão do significado, pois o jovem “[...] só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E [...] só estudará se a escola e o ato de aprender fizerem sentido”.

Dessa forma, podemos concordar com Charlot (1996, p. 55) quando afirma que “[...] se o aluno não vê sentido na escola, ele não estudará”. A questão da dificuldade de aprendizagem, portanto, pode transcender a mera noção de competência ou incompetência para aprender: ela pode se fundar na ausência de sentido que os conhecimentos escolares apresentam para esses jovens, bem como ao próprio ato de estudar.

Associado, como vimos, a um projeto distante de futuro profissional, esse modelo de escolarização que os jovens parecem internalizar e reproduzir tem pouca relação com seu universo comunitário, tendo em vista que suas referências familiares e comunitárias são vitimadas, muitas vezes, pelo desemprego ou subemprego. Isto não quer dizer, contudo, que não existam exemplos comunitários e, até mesmo, familiares, que subvertam essa lógica.

Não estamos tratando de determinismos absolutos e irreversíveis, mas a existência desses exemplos ainda constituem-se como exceção em um país

que tem revertido a lógica do acesso às oportunidades, implementada nos últimos anos, e caminhado na contramão rumo ao aprofundamento das desigualdades sociais já elevadas.

Por meio deste entendimento, podemos inferir que o muro que separa a realidade familiar e comunitária da realidade escolar é muito maior do que aquele que imaginávamos para esses jovens, sendo, muitas vezes, intransponível para muitos que não encontram sentido no ato de estudar. Concomitantemente, o mesmo muro que impede que a escola estabeleça um diálogo real com estes jovens, aparta também os educadores que, enclausurados do lado de dentro, não se apropriam dessa realidade e passam a desqualificar (ou criminalizar) os jovens em suas especificidades, seus valores, seus códigos, suas formas de aprender, de ser e estar no mundo.

Para Lahire (1997, p. 19), o resultado deste processo pode levar os alunos do fracasso à solidão no universo escolar, já que:

[...] muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos [...] próprios à escola) [...] Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajuda-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

Desta importante proposição, Lahire (1997) aponta o quanto a escola valoriza, em seus processos educativos, um conjunto de normas, valores, expressões e comportamentos característicos das classes médias e superiores, fundamentando-se em uma lógica de socialização muito distante daquela operada e vivenciada por alunos das classes populares. Como resultado, produz-se uma poderosa tensão entre a “cultura escolar” e a “cultura mundana”, cuja resposta possível é a indisciplina. Vendo-se intimidada por essa permanente tensão entre culturas conflitantes, a escola “[...] precisa encontrar saídas não convencionais para enfrentar a nova realidade” (PAIVA, 1992, p. 92).

Em uma dessas saídas, a escola se vê no direito, por exemplo, de expulsar os alunos considerados indisciplinados ou organizá-los em classes ditas como “especiais”, negar ou dificultar a matrícula de jovens em cumprimento de medida socioeducativa ou com histórico escolar tido como problemático, definindo, conforme Dias e Onofre (2013, p. 250) “[...] a violência e a indisciplina como precedentes para julgar quem tem ou não direitos”.

Não se trata, contudo, de fechar os olhos para os atos indisciplinados cometidos pelos alunos, dos mais banais e corriqueiros, aos mais graves. É preciso, por outro lado, aperfeiçoar o olhar e entender essas ações como uma resposta ao próprio modo como a vida e a escola tratam esses jovens. O segundo passo consiste em ressignificar a indisciplina e equacioná-la através de valores positivos, que perpassam por uma relação de empatia, solidariedade e respeito às diferenças, instituindo modos alternativos de lidar com as divergências e os conflitos.

É preciso, em outras palavras, estabelecer uma relação educativa, inclusive quando se trata de indisciplina. É uma poderosa via de acesso para que tal relação seja construída passa pelo diálogo entre educadores e educandos, não aquele administrado autoritariamente, mas aquele que se abre à escuta, que se permite entender o ponto de vista dos alunos.

Assim, na tentativa de entender as características de um bom professor, na perspectiva dos alunos, Charlot (1996, p. 54-55) revela-nos que “[...] uma frase se repete com frequência, sempre da mesma maneira: ele conversa com a gente”, identificando uma grande associação entre gostar do professor e gostar da matéria.

Sobre a relação entre professor e aluno, o jovem da Cidade de Deus deixa-nos lições valiosas, ressaltando a importância do diálogo respeitoso para com os estudantes. Para o jovem, “o professor tem que se entrosar com o aluno, pro aluno se sentir mais em casa”, ou seja, transpor o muro, aproximando sua realidade familiar e comunitária da realidade escolar. Por outro lado, em sua experiência de escolarização, o jovem da Cidade de Deus ressalta que se defrontou mais com professores que não tinham essa postura: “o professor chega lá, trata os alunos que nem cadeira e mesa, tu acha que a pessoa vai fazer o que?”.

Esta mesma insatisfação pôde ser observada na fala do jovem da Vila Norma que também questiona uma forma de abordagem que reprime e restringe sua interação entre os pares:

[...] eles dão advertência por bobeira, por aluno, tipo assim, falar. Porque não tem como tu entrar na sala e ficar quieto até o final, só escutando ele falar. É normal tu conversar com o colega do lado e tal [...] não ficar escutando matéria toda hora, toda hora, toda hora.

Além da crítica a uma abordagem conteudista e imperativa por parte dos professores, o relato do jovem da Vila Norma chama atenção por sinalizar a importância que os alunos conferem à interação com os colegas de classe, por

vezes muito restritas a poucos minutos de intervalo. Esta é uma questão que, em vez de ser potencializada e melhor explorada pela escola, acaba por ser coibida em função do controle excessivo do tempo, do espaço e dos conteúdos, limitando o campo de possibilidades da própria escola em construir relações educativas e, delas, extrair significados positivos.

Nesta direção, Dias e Onofre (2013, p. 254) observam que os jovens “[...] constroem uma sociabilidade que subverte a lógica escolar”, caminho que, se considerado e potencializado pelos educadores, devidamente integrado a uma proposta pedagógica que abrigue suas especificidades, poderia levar à derubada do muro, transformando a escola em um espaço verdadeiramente democrático, garantidor de direitos.

Esta problematização, com base nos percursos biográficos e escolares dos jovens pesquisados, pode nos levar a pensar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade para a construção de uma escola livre e sem muros – via educacional possível a estes jovens, enquanto “sujeitos da EJA”. Nesse sentido, Julião (2016, p. 35) questiona a noção dos alunos da EJA como “grupo social homogêneo”, evidenciando a necessidade de “investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos”.

Infelizmente, esta perspectiva ainda se mostra no campo das intenções, tendo apresentado avanços significativos no plano legal que ainda não se materializaram em práticas pedagógicas inclusivas, que tratem essa diversidade de sujeitos a partir de suas histórias singulares. Daí decorre a importância de estudos biográficos como este, além de outros mais aprofundados que desvelem as trajetórias educacionais dos “sujeitos da EJA”. Tais estudos devem expor as cicatrizes desses sujeitos, como marcas, estereótipos e estigmas que a vida e o fracasso escolar lhe provocaram, tornando-nos cada vez mais obrigados a pensar uma escola possível para acolhê-los, que seja capaz de entender com profundidade o significado dos seus retornos que, conforme Carrano, Marinho e Oliveira (2015), pode manifestar uma nova tentativa de reconstrução de um projeto de vida e de reordenamento de sonhos.

Considerações finais

Um mergulho profundo no oceano de experiências singulares. Assim podemos resumir a aventura que este trabalho nos proporcionou enquanto estudo de natureza biográfica. Tendo como desenho inicial a busca pela com-

preensão das trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo, o trabalho revelou que, se nossos pressupostos não estavam totalmente equivocados, os mesmos estavam longe de abarcar a complexidade com que se revelou o objeto de estudo: a escolarização era apenas a ponta do *iceberg*.

Como tal, precisava ser apropriada de modo a abrigar as diferentes interfaces por quais perpassam as experiências escolares: a família, a comunidade, a vulnerabilidade e violência, a relação com o tráfico, a vivência infracional, a medida socioeducativa, a vida e a própria morte. Nesta direção, a metáfora do muro evidenciou o quanto a escola funciona e se reproduz através de valores, códigos e linguagens que, distantes daqueles que os jovens vivenciam efetivamente, acaba por apartá-los, tornando-se um espaço desinteressante onde se aprende coisas que não fazem sentido para suas vidas.

Apesar disso, os jovens também apontam a importância dessa escola para a realização de projetos que se colocam no plano de um futuro distante: o acesso ao mercado de trabalho ou o ingresso em uma carreira militar. Marcada por essa ambiguidade, essa escola reproduz um desinteresse que tem, como principais sintomas, a indisciplina e a dita dificuldade de aprendizagem.

É preciso, portanto, que essa escola também exerça, para além do ensino instrumentalizado, o seu papel protetivo, enquanto espaço de acolhimento que favoreça novas vivências educativas e no qual estes jovens possam desenvolver suas potencialidades que, muitas vezes, são ignoradas e criminalizadas.

Referências

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei Federal nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. v. 4. n. 1, Seção 1

_____. **Lei Federal nº 12.594**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 jan. 2012. 2012. Seção 1, p. 3.

_____. **Panorama nacional:** a execução das medidas socioeducativas de internação. Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2012.

CARRANO, P. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Revista Ciências Hum. e Soc.** Seropédica, v. 30, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2008.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. ,n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COSTA, A. C. G. da. **Socioeducação:** estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. O significado da escola para jovens autores de ato infracional. In: JULIÃO, E. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade:** questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 234-263.

JULIÃO, E. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, , v. ,n. 49, p. 11-42, 2005.

MEDEIROS, A. M. A.; BISINOTO, C. (Org.). **Docência na Socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (ORG.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992. p. 65-101.

REVEL, J. **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ZALUAR, A. (ORG.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.

XIV

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO BRASILEIRO: APONTAMENTOS SOBRE OS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES*

Ana Cláudia Ferreira Godinbo¹

Fabiana Rodrigues²

A prisão destitui a pessoa do direito de ir e vir, mas não a destitui do direito à educação. A afirmação deste direito está presente na Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a educação como direito de todo cidadão e cidadã, em consonância com documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, também conhecidas como Regras de Mandela.

Contudo, a oferta de educação escolar e não escolar nos estabelecimentos prisionais brasileiros indica que a consolidação deste direito está bastante distante da população carcerária do país. Se consideradas as especificidades da população carcerária feminina, há, nos aspectos legais, avanços no reconhecimento das mulheres privadas de liberdade como pessoas com necessidades distintas da população carcerária masculina; porém, na organização da oferta educacional voltada para este público evidenciam-se impasses e desafios preocupantes.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é analisar os avanços, impasses e desafios na garantia do direito à educação das mulheres privadas de liberdade no Brasil. Para desenvolver nossas reflexões sobre o tema, realizamos a

*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.283-300

¹Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade UNISINOS. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares.

²Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, atuando na disciplina de História no Colégio Estadual Maria Montessori na unidade prisional feminina Joaquim Ferreira de Souza. Pesquisadora de políticas públicas e de gênero na Educação de Jovens e Adultos em espaços de restrição e privação de liberdade.

análise documental de 15 planos estaduais de educação em prisões³, elaborados em 2012 e vigentes no período de 2012 a 2014. A escolha metodológica da análise documental decorreu da necessidade de pesquisar como a normatização e a operacionalização das políticas públicas se relaciona, além de perceber como a efetivação desses direitos é reconhecida nos Planos Estaduais de Educação nas prisões. Ademais, acreditamos ser pertinente realizar reflexões sobre as mulheres, a prisão e a educação e como essas questões se entrelaçam no processo de encarceramento e na efetivação dos direitos humanos. Esse trabalho busca se somar a outros que começam a visibilizar as mulheres em espaços de privação de liberdade e a garantia de seus direitos e do respeito as suas especificidades.

As mulheres privadas de liberdade: o debate internacional

Nesta seção, abordamos alguns aspectos sócio-históricos do encarceramento das mulheres que contribuem para compreender os avanços e impasses do debate sobre direitos humanos no Brasil. Interessa-nos refletir sobre as contribuições e limitações deste debate para superar a (in)visibilidade da população prisional feminina e a dupla condenação – legal e moral – que as mulheres enfrentam ao serem julgadas por envolvimento em crimes ou atos infracionais, que consideramos desafios-chave do reconhecimento da mulher privada de liberdade como sujeito de direitos.

O debate sobre a mulher privada de liberdade internacionalmente vem se consolidando como um tema extremamente importante sobre o sistema prisional. No entanto, França (2014) indica que ainda não se constitui como um campo específico de pesquisa, o debate sobre a mulher e o crime ainda se insere no campo da criminologia geral. Para explicar a questão, a autora cita a diferença entre o quantitativo de presos homens e mulheres. Apesar do aumento significativo de mulheres encarceradas, elas ainda são um número pequeno se comparado ao dos homens. No Brasil, por exemplo, elas representam menos de 10% da população prisional.

No entanto, os dados do Departamento Penitenciário Nacional sobre as mulheres encarceradas divulgados em 2016 apontam um aumento de 656% do número de mulheres presas entre os anos de 2000 e 2016 (BRASIL, 2016). Atualmente a taxa de aprisionamento de mulheres por 100 mil habitantes femi-

³ Os planos estaduais de educação em prisões foram: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Bahia, Alagoas, Ceará, Piauí, Maranhão, Amazonas, Rondônia, Acre e Amapá.

ninos é de 40,6, número que coloca o Brasil como o terceiro país que mais encarcera mulheres no mundo, estando atrás apenas dos Estados Unidos da América e da Tailândia (BRASIL, 2016). Esse aumento significativo no encarceramento feminino nos alerta sobre a necessidade de consolidação desse campo para pesquisa e da garantia de diferentes direitos, entre eles a educação.

A criminologia, aos poucos, começa a se dedicar a estudar a mulher, o crime e sua punição. Esse campo de estudo caminhou no sentido de reconhecer duas vertentes para explicar a delinquência feminina: uma psico-orgânica, que entende que as questões psíquicas e orgânicas próprias da mulher possibilitam comportamentos inapropriados, como a prostituição. A outra vertente relaciona o crime e a mulher ao contexto social e sua posição de submissão ao homem (ILGENFRITZ, 2009), que de alguma forma retira dessa mulher sua “culpa” ou minimiza a sua responsabilidade sobre o ato cometido.

Novos estudos, no entanto, desenvolvem outras leituras ao reconhecer o protagonismo das mulheres na produção de sua existência, na luta pela igualdade, no mercado de trabalho e no crime. Apesar de a criminologia atual reconhecer de forma mais abrangente a reflexão sobre a mulher e o crime, ainda não avançamos no conhecimento sobre as peculiaridades desse fenômeno.

O debate sobre a criminologia feminina não é o objeto desse trabalho, mas sinaliza a importância de pensarmos os diferentes aspectos da execução penal, principalmente a educação, na tentativa de atender às demandas e especificidades desse grupo de sujeitos.

Outro aspecto importante para a reflexão sobre as mulheres encarceradas é o espaço que elas ocupam para cumprir a punição, haja vista que a prisão não é pensada arquitetonicamente nem socialmente para elas, mas são espaços adaptados ou não para eles. As condições de sobrevivência das mulheres na prisão, como a maternidade, as questões higiênicas e fisiológicas e outras também importantes, não são respeitadas e garantidas devido à alocação das mulheres em espaços pensados e construídos para atender ao público masculino.

Ademais ainda temos como construção hegemônica na sociedade a ideia de que a punição deve ser cumprida em um espaço isolado e suficiente para atender a todas as demandas da vida dos sujeitos delinquentes. Sendo assim, vivemos sob o paradigma da prisão como instituição total que atua na produção de subjetividades dessas mulheres. Goffman (1999, p. 11) compreende a instituição total como estabelecimentos “de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e for-

malmente administrada”. Com isso, todas as atividades e os diferentes aspectos da produção da existência dos sujeitos são vivenciados nesses estabelecimentos e impactam a subjetivação das identidades a partir de um processo reconhecido por Kolker (2002) como “desterritorialização” e “reterritorialização”⁴.

Já Goffman (1999) reconhece esse processo de subjetivação como a mortificação do eu. Ambos autores apontam que a institucionalização dos sujeitos encarcerados propicia a desterritorialização ou mortificação a partir da segregação, isolamento e desconstrução das bases/territórios culturais e comportamentais dos sujeitos aprisionados. Ademais, as prisões femininas ainda carregam em si outras formas de desterritorialização/ territorialização das mulheres, uma vez que a prisão não reconhece as diferenças de gênero. São instituições “sem gênero, sem raça, sem geração”.

O isolamento dessas mulheres acontece de modo mais efetivo e profundo no Brasil, já que o contato entre o mundo exterior e a instituição total tem como um dos pilares a manutenção dos laços familiares nos dias de visitas e, segundo o levantamento do Depen (Brasil, 2016), a média de visita por estabelecimento penal é significativamente maior nos estabelecimentos masculinos. Ou seja, as mulheres recebem menos visitas que os homens e sofrem mais com o isolamento social.

Em Foucault (2002), encontramos a ideia da prisão como uma instituição criada na Modernidade com o caráter de segregar os indivíduos e docilizar os corpos no sentido de alcançar uma potencial ressocialização. Desse modo, a prisão foi criada para substituir o suplício – como forma de castigo físico e espetáculo bizarro de tortura física – por um sistema muito mais sofisticado e complexo, baseado em controle e disciplina rígidos voltados ao remodelamento de comportamentos, valores, pensamentos, ações e mesmo os mais sutis gestos do indivíduo. Atualmente, esses propósitos entendem a educação escolar e não escolar na prisão como uma peça-chave na criação de condições para o indivíduo sair da prisão e se reinserir na sociedade com uma nova postura: obediente às leis e normas sociais, capacitado para o trabalho e disciplinado para um convívio familiar e comunitário harmoniosos.

Esses pesquisadores contribuíram para o debate sobre a instituição prisional, as condições históricas de sua criação e os aspectos políticos e culturais que a constituem em diferentes momentos e lugares em que a prisão existe. Embora não se dediquem às especificidades do encarceramento feminino, os estudos mencionados são relevantes para aprofundamento do tema.

⁴ Guattari (1986) – desconstrução dos territórios existenciais construídos anteriormente.

Duas concepções de prisão concorreram desde sua criação, no final do século XVIII. Uma como lugar de punição do indivíduo criminoso pelo Estado; e outra, influenciada pelo Humanismo, que atribui à prisão as funções de “ressocialização”, reintegração, reinserção do indivíduo privado de liberdade na sociedade depois do cumprimento da pena. Nessa perspectiva, a criminologia moderna aponta que uma das finalidades do encarceramento é a preparação para a ressocialização dos sujeitos e que diferentes instituições da sociedade civil devem se unir a execução penal para garantir a efetivação dessa inserção dos sujeitos à sociedade, entre essas instituições destacamos a escola, a igreja, entre outros (JULIÃO, 2011). Portanto, esse tempo encarcerado serviria como um tempo de escolarização, capacitação profissional e criação das condições para que o indivíduo possa voltar para a sociedade em melhores condições de obter um trabalho, estudar, conviver com a família e a comunidade sem reincidir no crime.

Nossa defesa é de que a educação não tem função ressocializadora, docilizadora ou adestradora de ninguém. O compromisso da educação dentro ou fora da prisão é garantir um direito humano. A educação é um elemento essencial para que o ser humano tenha condições de vida dignas, nas mais distintas sociedades, e a escola é uma instituição a que as sociedades letradas têm recorrido para universalizar o acesso ao conhecimento produzido no campo da Ciência, da Cultura, da Arte e da História. Em outras palavras, concordamos com Scarfó (2009) quando afirma que a educação em prisões é necessária porque é direito, e esta justificativa é suficiente para o seu cumprimento, e mais, assevera que, a educação pública nas prisões deve

[...] ser entendida como exercício de um direito humano que aponte, não ao tratamento penitenciário, mas ao desenvolvimento integral da pessoa, para melhorar sua qualidade de vida, formar-se profissionalmente, ter acesso à cultura e dela desfrutar. (SCARFÓ, 2009, p. 110)

Também é relevante destacar que a maior parte das mulheres presas no Brasil são marcadas pela exclusão, pela pobreza, pela violência e por suas condições de gênero. A partir dos dados do Depen (INFOPEN, 2016), é possível evidenciar essa exclusão e compreender qual o grupo de mulheres são mais vulneráveis e sujeitas ao aprisionamento. Conforme o levantamento nacional, 60% das mulheres encarceradas tem entre 18 e 29 anos; 62%, são negras; 45% não tem o ensino fundamental completo; 3% são alfabetizadas, mas nunca tiveram acesso à educação escolar; 2 % são analfabetas e 15% tem o ensino fundamen-

tal completo. Ou seja, 65% das mulheres por diferentes motivos não conseguiram permanecer nos espaços escolares e de alguma forma tiveram negado seu direito à educação, e entre essas mulheres a maior parte é negra e jovem.

É necessário e urgente refletir sobre como a normatização e a operacionalização das políticas para essas mulheres se apresentam.

O reconhecimento das mulheres privadas de liberdade como sujeitos de direitos: aspectos legais

Reconhecer as mulheres como sujeitos de direitos remete à luta histórica dos grupos de mulheres pela garantia da igualdade de direito e do respeito as suas especificidades. Reconhecer que mulheres em situação de privação de liberdade são também sujeitos desses direitos nos inquieta no sentido de nos fazer caminhar na reflexão sobre como a normatização identifica e garante ou não esses direitos e suas especificidades.

Como já denunciámos, as mulheres são invisibilizadas e tal fato se reflete na legislação e na constituição de medidas protetivas para as privadas de liberdade. Algumas normas, leis, pareceres e convenções internacionais e nacionais já apresentam regras mínimas para o seu atendimento. Em 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres, aprovada pela Organização dos Estados Americanos, definiu que essas mulheres estão em situação de vulnerabilidade social. No nono artigo, o documento afirma que mulheres em privação de liberdade estão sujeitas à violência e, por isso, os estados devem promover diferentes ações, inclusive educacional, no sentido da superação da violência e na garantia dos direitos.

Nos últimos cinquenta anos, ocorreram avanços importantes no marco protetivo das mulheres, inclusive das mulheres em situação de privação de liberdade, desde o legado do Direito Internacional dos Direitos Humanos (ALERJ, 2016). O Brasil foi signatário da maior parte dos acordos e declarações sobre o tema, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher de 1979; Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969. Cabe destacar que esses tratados e declarações pouco abordam as mulheres presas, mas são importantes no processo e na luta de reconhecer que as mulheres são sujeitos de direitos e que a violência contra essas mulheres não está circunscrita a questão física, mas que abrange a violência sexual e psicológica.

Alguns tratados internacionais versam exclusivamente ou fazem um debate mais ampliado sobre a mulher em privação de liberdade, dentre os quais destacamos as Regras Mínimas para o tratamento de Presos, texto elaborado em 1955. Esse documento reflete o contexto histórico em que foi produzido, momento em que a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres ainda não tinha alcançado grande potencial na produção de leis e normas. Tanto assim que, mais de meio século se passaram e as normas foram revisitadas e atualizadas, originando as Regras de Mandela.

Em 1955, a maternidade e a gravidez eram assuntos tratados de forma aligeirada: não havia, por exemplo, a garantia do direito da criança ao acompanhamento pela mãe, já que determinava que coubesse ao estabelecimento prisional a permissão para a sua permanência nos seus primeiros meses de vida ao lado da mãe. Em outro contexto e com a luta pelo direito das mulheres mais consolidado, a revisão do documento encaminhou no sentido de observar o que seria melhor para a criança, e ficou da seguinte maneira:

Regra 9 - A decisão de permitir uma criança de ficar com seu pai ou com sua mãe na unidade prisional deve se basear no melhor Interesse da criança. Nas unidades prisionais que abrigam filhos de detentos, providências devem ser tomadas para garantir:

(a) creches internas ou externas dotadas de pessoal qualificado, onde as crianças poderão ser deixadas quando não estiverem sob o cuidado de seu pai ou sua mãe.

(b) Serviços de saúde pediátricos, incluindo triagem médica, no ingresso e monitoramento constante de seu desenvolvimento por especialistas.

2. As crianças nas unidades prisionais com seu pai ou sua mãe nunca devem ser tratadas como presos (ONU, 1955)

O documento de 1955 não menciona a educação nos espaços escolares ou não escolares para as mulheres. Já nas Regras de Mandela, a educação e a profissionalização constam como meios de garantir a reintegração dos apenados à sociedade, porém sem reconhecer a especificidade da educação escolar e não escolar para mulheres.

Os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência. Tais propósitos só podem ser alcançados se o período de encarceramento for utilizado para assegurar, na medida do possível, a reintegração de tais indivíduos à sociedade

após sua soltura, para que possam levar uma vida autossuficiente, com respeito às leis.

2. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem oferecer educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde. Tais programas, atividades e serviços devem ser oferecidos em consonância com as necessidades individuais de tratamento dos presos. (BRASIL, 2016a, p. 19).

Em 2010, a Organização das Nações Unidas reconheceu a especificidades das mulheres e lançou as Regras das Nações Unidas para o tratamento de Mulheres Presas e em Medidas não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras – Regras de Bangkok. Tais regras têm como premissa o aumento em todo o mundo da população de mulheres em contexto de restrição e de privação de liberdade e reconhece que as regras e o tratamento para esta parte da população precisam urgentemente atender às demandas específicas das mulheres.

Conforme a regra 1:

A fim de que o princípio de não discriminação, seja posto em prática, deve-se ter em consideração as distintas necessidades das mulheres presas na aplicação das Regras. A atenção a essas necessidades para atingir igualdade material entre os gêneros não deverá ser considerada discriminatória (BRASIL, 2016b, p. 19).

Também com o intuito de promover a não discriminação por meio da atenção às especificidades de gênero da população carcerária feminina, o Brasil elaborou a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional - PNAME (BRASIL, 2014). Suas diretrizes e seus objetivos, em síntese, mencionam: a prevenção da violência contra a mulher privada de liberdade; o esforço intersetorial e a participação da sociedade civil para o atendimento das mulheres; a humanização das condições de atendimento e garantia dos direitos à educação, saúde, alimentação, trabalho, proteção à maternidade, entre outros; o fomento a ações voltadas para a qualificação do atendimento, inclusive da capacitação profissional, e ao levantamento de dados sobre o sistema prisional sob a perspectiva de gênero.

O documento previa como um de seus objetivos a elaboração de políticas estaduais de atenção às mulheres privadas de liberdade e egressas do sistema prisional e como primeira meta a criação de um banco de dados sobre o sistema

prisional feminino, além da capacitação profissional e a elaboração de ações intersetoriais voltadas às especificidades de gênero do sistema prisional feminino.

A formulação tanto das regras de Bangkok quanto da PNAMEPE fundamentou-se na importância da construção de outro olhar para a garantia dos direitos humanos básicos para as mulheres infratoras. No entanto, pouco se aborda sobre o processo educacional escolar ou não-escolar voltados para a superação das diversas questões que perpassam as relações de gênero nas prisões e na vida em sociedade. Ao longo do tratado, a educação se associa a questão da saúde, educação sobre as questões de doenças sexualmente transmissíveis, entre outras.

Diferentes normas brasileiras que legislam sobre a educação e sobre a execução penal versaram sobre a educação como um tratamento penitenciário. Poucos são os que asseveram uma educação voltada para a mulher. A Lei de Execução Penal, por exemplo, data de 1984 e insere a educação escolar e não-escolar no tratamento penitenciário. Contudo, a lei ainda é tímida ao abordar a questão da mulher presa e nada apresenta sobre a educação para essas mulheres em privação de liberdade.

Na Constituição de 1988, a igualdade de direitos e de obrigações entre homens e mulheres está prevista. Ademais, esse documento reconhece a educação como um direito humano básico, ou seja, um direito a ser garantido para todos e todas. A educação deve proporcionar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Os objetivos propostos para a educação em nossa Constituição nos possibilita perceber a importância da construção de uma educação que tenha por premissa a autonomia, o reconhecimento dos sujeitos, o respeito à diversidade e a garantia da oferta da educação a todos e todas como fator importante para a construção de cidadãos e cidadãs históricos e políticos. Portanto, pensar em uma educação que contemple as questões de gênero e que construa referenciais de respeito às diferenças, que indague a violência contra as mulheres e fortaleça as potencialidades das mesmas é urgente e necessário.

A atenção para as especificidades de gênero na oferta de educação de jovens e adultos de mulheres privadas de liberdade é bem mais recente. Somente quatro décadas depois da elaboração das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, encontramos esta questão no debate preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confinteia, realizada em Hamburgo, em

1997, no tema IV – “A educação de adultos, igualdade e equidade nas relações entre homens e mulheres e maior autonomia da mulher”.

Um dos pontos focais é a importância de uma educação voltada para as demandas e necessidades das mulheres na construção de sua autonomia, como ferramenta para combater as práticas que não as respeitem e não as valorizem, como prática importante no combate à violência e como espaço de tomada de consciência das suas potencialidades.

Conforme já debatemos, as mulheres presas estão em vulnerabilidade social e são muitas vezes sujeitadas a violência. Com isso, a educação destacada pela V Confinitea é essencial para a luta da garantia dos Direitos Humanos desses sujeitos.

O Plano Nacional de Educação de 2014 tem como uma de suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), ou seja, uma educação que contribua na construção da igualdade de direitos entre os diferentes, incluindo as mulheres e os homens.

Será que estamos dando conta de todas essas questões? Ou estamos mais uma vez negando um direito às mulheres que já vivenciaram o processo de exclusão e de reclusão? Como as normativas para a educação nas prisões abordam as questões de gênero? Ou não abordam?

A partir de 2006 no Seminário Nacional Educando para a Liberdade foram iniciadas as discussões sobre as diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimento penais. Mais uma vez o reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento dos sujeitos está presente, porém pouco é abordado sobre a necessidade de ofertar uma educação escolar e diferentes cursos profissionalizantes que atendam as demandas das mulheres presas.

O Parecer CNE/CEB nº 4 de 2010 que aprovou Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução CNE/CEB nº 2/2010), reconhece na educação a potencialidade de uma emancipação e descarta a ideia que assenta a educação como privilégio, corroborando as demais legislações que ratificam a educação como um direito para todos. Ademais, articula os objetivos da educação ao da segurança. Conforme descrito, é necessário e urgente “compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos” (BRASIL, 2010, p. 05).

Mesmo nesse documento que direciona a oferta da educação nas unidades penais, a educação voltada para as mulheres é invisibilizada.

Essa breve exposição de alguns marcos regulatórios da educação, no contexto de privação de liberdade, corrobora o que já afirmamos e denunciarmos, a mulher no espaço prisional não tem garantido o reconhecimento de suas especificidades e não tem garantido um aparato legal que fundamente a oferta de uma educação nos espaços escolares ou não que possibilite a sua emancipação, a luta contra a violência, que respeite as suas diferenças e suas demandas. Diante disso, vamos tentar compreender como os estados estão ou não preparados para essa leitura de uma educação que atenda ao que a V Confíntea nos chama a operacionalizar na educação para a igualdade e equidade de gêneros.

A elaboração dos planos estaduais de educação em prisões decorreu da aprovação pelos Ministérios da Educação e da Justiça de diretrizes com vistas à ampliação e ao aprimoramento da oferta de educação em prisões. Por isso, é pertinente compreender como estes documentos abordam os direitos da população carcerária e, especificamente, os das mulheres privadas de liberdade.

Na criação das condições necessárias ao planejamento da educação em prisões nos estados, destacam-se três documentos legais: a Resolução 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária⁵, a Resolução 2/2010 do Conselho Nacional de Educação e o Decreto Presidencial n.7626 de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Este documento definiu diretrizes, objetivos e competências do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça para ampliar e aprimorar a oferta de educação de jovens e adultos, educação profissional e educação superior no sistema prisional.

Para dar continuidade ao estabelecimento de metas e ações voltadas à garantia do direito à educação em estabelecimentos prisionais brasileiros, o Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN criou o “Guia com orientações para subsidiar as unidades federativas para a elaboração do plano de educação nas prisões” (DEPEN, s.d.).

Impasses e desafios nos planos estaduais de educação em prisões

A elaboração dos planos estaduais de educação em prisões ora analisados contou com o apoio do Departamento Penitenciário Nacional, que elaborou um guia para orientar o debate, o planejamento e a redação destes planos

⁵ Regulamenta a estada, permanência e posterior encaminhamento das(os) filhas(os) das mulheres encarceradas.

em cada estado. A recomendação era de ampliar essa construção aos diversos atores envolvidos na oferta da educação em prisões: educadores, gestores municipais e do estado, pesquisadores de instituições de ensino superior e outros. Desse modo, obter-se-ia uma visão ampliada das dificuldades de trabalho, bem como de demandas, impasses, desafios e possibilidades de ampliar e diversificar a oferta de educação de jovens e adultos em estabelecimentos prisionais, contemplando: a educação formal, voltada à elevação de escolaridade; a educação não formal, voltada para atividades artísticas, culturais, de lazer, qualificação profissional, inclusão digital e outras; e formação continuada, voltada à aprendizagem de agentes, técnicos, educadores e demais profissionais que atuam no sistema prisional.

No guia de orientação para subsidiar a elaboração dos planos estaduais de educação em prisões, constam os dados indispensáveis, os aspectos considerados relevantes para guiar a reflexão dos atores envolvidos neste planejamento. Dentre os diversos itens do documento, destacamos o intitulado “diagnóstico”.

No “diagnóstico”, o guia apresenta tabelas para levantamento da população carcerária, número de estabelecimentos prisionais, nível educacional dos presos, relação entre oferta educacional, demanda e outros. Nenhuma tabela, entretanto, solicita dados sobre a população carcerária feminina. A única tabela que dá indicações sobre as mulheres é a tabela 3 sobre “crianças em companhia das mães nos estabelecimentos femininos”, o que não contribui efetivamente para conhecer o número de mulheres presas.

Alguns estabelecimentos, chamados “Presídio Feminino”, permitem calcular o número de apenadas. Contudo, sabemos que ainda existem unidades com alas femininas – apesar de todas as orientações para a extinção de unidades prisionais mistas –, e estas não foi possível serem identificadas pelo levantamento. Esta é, portanto, a primeira indicação de que o mapeamento da população carcerária mantém as mulheres subsumidas em dados quantitativos aparentemente sem gênero.

Mais adiante, o guia apresenta orientações sobre a organização da educação formal. Neste capítulo do documento, o destaque às mulheres consta em um dos treze itens: “g) estratégias para garantir a educação formal nos estabelecimentos femininos”. Algo semelhante acontece no capítulo intitulado “organização da educação não formal”, em que somente um dos sete itens diz respeito às mulheres especificamente: “d) estratégias para garantir a oferta de educação não formal nos estabelecimentos femininos”.

A pouca visibilidade das mulheres no guia de orientações para elaboração dos planos estaduais de educação em prisões agrava-se nos planos estaduais. A leitura destes documentos evidencia que os poucos itens do guia que se referem às ações voltadas à garantia do direito à educação das mulheres privadas de liberdade desaparecem no planejamento dos estados. As ações previstas para ampliar a oferta de educação formal e de educação não formal nos estabelecimentos prisionais são gerais, para todos os presídios, sem observar necessidades específicas das mulheres privadas de liberdade.

Outro aspecto que se destaca a partir da leitura dos planos estaduais é preocupante não apenas em relação ao atendimento educacional de mulheres, mas também dos homens. Nos dezoito estados analisados, o diagnóstico indicava que, em 2012, ano de elaboração dos planos, a oferta de educação formal estava muito aquém da demanda potencial da população carcerária.

Contudo, não sabemos o quanto esta defasagem atinge as mulheres. Este dado seria muito importante para estabelecer metas de reparação e equalização do direito à educação entre homens e mulheres, em consonância com as diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos, apresentadas no Parecer n.11 de 2000, do Conselho Nacional de Educação.

Conforme o relator Jamil Cury, a história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada pelas desigualdades sociais que atingem determinados grupos, dentre os quais destacamos as mulheres das classes populares. A abordagem da interseccional de gênero, raça e classe, elaborada por Kimberlé Crenshaw, nos Estados Unidos, ou de consubstancialidade, formulada por Daniele Kergoat, na França (HIRATA, 2018) são indispensáveis para compreender como as mulheres das classes populares no Brasil foram sobremaneira atingidas pela violação do direito à educação no Brasil.

Em estudo anterior (GODINHO, NOGUEIRA, BRANDÃO, 2017), ressaltamos a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos torne-se um espaço de reflexão coletiva, de problematização e de valorização das experiências de vida e de trabalho das mulheres, como modo de contribuir para que se reconheçam como sujeitos da educação e como sujeitos de direitos nesta sociedade desigual e meritocrática, que culpabiliza o indivíduo por suas próprias condições de pobreza, desemprego e baixa escolaridade.

Se considerarmos a Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação de liberdade, este compromisso é ainda maior, pois para muitas destas mulheres a prisão representa o principal – ou mesmo o primeiro – acesso a uma política pública. Ou seja, a prisão é a primeira ação efetiva do Estado a que

muitas das mulheres das classes populares têm acesso. Mesmo assim, elas não são alvo de ações específicas de elevação de escolaridade.

O planejamento dos estados ignorou também o item D da organização de educação não formal nos presídios femininos. O que consta nos planos analisados são ações previstas para o público em geral. Embora a educação não formal possa abranger atividades artísticas, culturais, esportivas, projetos de leitura, além de cursos, oficinas e projetos de qualificação profissional e de geração de renda, os planos não contemplam esta variedade de atividades.

Esse dado sinaliza uma desvalorização das atividades de educação não formal no sistema prisional. Contudo, esse tipo de atividades tem grande valor para a ampliação do acesso a temas e a processos educativos que atendam diretamente a interesses e necessidades específicos de cada grupo cultural que compõe a população prisional.

A esse respeito, Rangel (2006, p. 61) afirma que:

A educação não-formal é particularmente importante nesse sentido, uma vez que, por força de sua flexibilidade, oferece maiores opções para os presos. Em resumo, a educação em prisões deve estar voltada para fortalecer as práticas e as instituições democráticas, e contribuir para a formação cidadã.

Em consonância com a reflexão do autor, consideramos que uma das potências da educação não formal é que, por sua flexibilidade, ela tem condições de desenvolver processos educativos adequados à diversidade cultural do público da EJA que também se manifesta entre os/as estudantes em privação de liberdade. Seria equivocado pensar neste público como um todo homogêneo.

Apesar destas possibilidades de trabalho oferecidas pela educação não formal, os planos estaduais analisados não a priorizam na educação em prisões. Dos dezoito documentos analisados, três não apresentam nenhum tipo de oferta de educação não formal; sete limitam a oferta a cursos de qualificação profissional e, no máximo, mais um tipo de oferta (considerando que alguns estados mencionaram cultos e leitura da bíblia como atividade educativa não formal); e oito estados mencionam a oferta de três ou mais tipos de atividades educativas não formais.

Considerações Finais

Nesse texto pretendemos problematizar a relação entre a normativa sobre a educação para as mulheres privadas de liberdade e a efetivação desse direito a partir de um olhar crítico sobre os planos estaduais para educação nas prisões publicados em 2012.

O debate sobre mulheres presas começa a ganhar evidencia no momento em que o número de encarceramento aumenta substancialmente. Como vimos, em dezesseis anos tivemos no Brasil um aumento de 656% no número de mulheres encarceradas e passamos a ocupar o terceiro lugar em países que mais aprisionam mulheres.

Alguns normativos já mencionados caminham no sentido de garantir os direitos humanos para essas mulheres e ainda possibilita novos olhares sobre a prisão e as especificidades desses sujeitos, com a intencionalidade de construção de novas formas de operacionalização para atender a demanda crescente de mulheres presas.

Entre esses direitos a serem garantidos e reconhecidos a partir das especificidades das mulheres está o direito à educação, instituído por diferentes códigos normativos, como a Constituição Federal do Brasil de 1988. A partir disso, fomos buscar nos planos estaduais de educação nas prisões a operacionalização das normatizações, ou melhor, como os estados da federação estão encaminhando e efetivando esse direito?

Por que ao longo desse texto buscamos debater o direito à educação? Porque concordamos com Scarfó (2009, p. 111) que reconhece a educação como um direito humano que ao ser garantido “reduz a situação de vulnerabilidade social, cultural e emocional da pessoa privada de liberdade”, e como já discutimos, a mulher encarcerada está em vulnerabilidade social, portanto, a educação pode ser um dos caminhos na superação dessa situação. No entanto, constatamos a invisibilidade das mulheres em privação de liberdade nos diferentes documentos normativos. O mesmo ocorreu nos planos estaduais de educação nas prisões e – mais grave – a baixa oferta de educação nas prisões não é um problema que se restrinja aos presídios femininos: de modo geral, nem unidades femininas nem masculinas atendem a demanda. Pouco mais de 10% das pessoas privadas de liberdade exercem algum tipo de atividade educacional (BRASIL, 2016), embora 80% aproximadamente da população prisional brasileira não tenha a escolaridade básica completa, isto é, o Ensino Médio comple-

to. Estes dados sinalizam a gravidade da violação do direito à educação no sistema prisional do país.

Ainda precisamos avançar em termos normativos e operacionais na garantia do direito à educação e ao reconhecimento da especificidade das mulheres em privação de liberdade. Esperamos contribuir com esse texto no sentido de subsidiar novas pesquisas que avancem no debate da educação para mulheres presas e na avaliação das metas e encaminhamentos dos planos estaduais para educação nas prisões.

Referências

ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro). **Relatório Temático: mulheres, meninas e privação de liberdade**. Rio de Janeiro: ALERJ, 2016.

BRASIL. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 27 ago 2018.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução n.3 de 11 de março de 2009**. Brasília: CNPCP, 2009.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB n. 2, de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNE, 2010.

_____. Portaria Interministerial n. 210, de 16 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2014. Seção 1, p. 75.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen Mulheres**. Brasília, DF, 2016.

_____. **Regras de Mandela**: Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016a.

_____. **Regras de Bangkok**: Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016b

_____. DEPEN/MJ. **Guia com orientações para subsidiar a elaboração do plano estadual de educação nas prisões**. Brasília: DEPEN/MJ, s.d.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANÇA, M. H. O. Criminalidade e prisão feminina: uma análise da questão de gênero. **Revista Ártemis**, v. XVIII, n. 1 ,p. 212-227, 2014.

GODINHO, A. C.F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A.C.M.N. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

HIRATA, H. Gênero, Patriarcado, Trabalho, Classe. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 16, n. 29, p. 14-27, 2018.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1986.

ILGENFRITZ, I. **Direito ou Punição?** Representação da sexualidade feminina no Direito Penal. Porto Alegre: Editora Movimento, 2009.

KOLKER, T. Tortura nas prisões e produção de subjetividade. In: RAUTER, R.; PASSOS, E.; BENEVIDES, R.; (Org.). **Clínica e política. Subjetividade e violação dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Equipe Clínico-Grupál, Grupo Tortura Nunca Mais. Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia/Editora Te Corá, 2002. p. 89 - 99.

JULIÃO, E. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, v. 24, n. 86 ,p. 143-157, 2011.

ONU. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos.** Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas resoluções 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977. Resolução 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social.

RANGEL, H. Perspectiva Comparada de Práticas Educativas: Síntese para Vincular a Educação e a Justiça. In: UNESCO. **Educando para a Liberdade.** Brasília, 2006. p. 59-70

SCARFÓ, F. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **Educação em Prisões na América Latina:** direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, 2009. p. 107-137.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Dezembro de 2020

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

O reconhecimento da educação de jovens e adultos (EJA) como um direito e como uma modalidade da educação básica são avanços a serem comemorados. Atualmente contamos com importantes marcos legais que fundamentam a modalidade, entretanto, ainda precisamos avançar na efetivação e na operacionalização desse direito; na ampliação da discussão que envolve o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos sujeitos demandantes da EJA; de questões que envolvem o currículo e a prática docente.

Levando em conta tais questões, esta obra tem como objetivo provocar os leitores a pensar sobre as políticas de educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea.

Os artigos que fazem parte desta obra não são meras reflexões teóricas sobre o tema. São resultados de estudos realizados nos últimos anos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.