

Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 33 - número 75 - jul./set. 2024



**O Ensino Médio na
Educação de Jovens e
Adultos: Dilemas,
Contradições e Desafios**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**O ENSINO MÉDIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: DILEMAS,
CONTRADIÇÕES E
DESAFIOS**





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editora Científica: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 75: Graça dos Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia), David Mallows (University College London)

Diagramação: Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 33, n. 75, p. 1-255, jul/set. 2024

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iissue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

12 APRESENTAÇÃO

Graça dos Santos Costa; David Mallows

17 O ENSINO MÉDIO NA EJA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO

Jaqueline Ventura; Regis Argüelles

32 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR (2020-2022)

Rodrigo Magno dos Santos Vale; Denise Abigail Britto Freitas Rocha

45 A EJA NO RS: UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA POTENCIAL E EFETIVA NO ENSINO MÉDIO (2016-2022)

Raul Kich Abreu; Ana Cláudia Ferreira Godinho

61 SPATIAL ANALYSIS BETWEEN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND LABOR MARKET REMUNERATION

Marcos Aurélio Brambilla; Viviane Sartori; Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca

78 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

Márcia de Oliveira Menezes; Claudio Pinto Nunes

101 RELAÇÃO COM O SABER E JUVENILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Karina Sales Vieira; Ana Maria Freitas Teixeira

116 A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: QUEM SÃO OS JOVENS QUE CONFIGURAM ESSE FENÔMENO?

José Humberto da Silva; Dirce Zan; Carla Liane Nascimento dos Santos

136 TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS CURRICULARES

Zirani Neta Vidal; Graça Dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa

155 “SINTO ESPERANÇA!”: MARCADORES SOCIAIS, SONHOS E INTERRUPÇÕES NAS JUVENTUDES DA EJA

Eliasaf Rodrigues de Assis; Dorothea de Assis Schimidt Doi

171 GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

César de Lima de Melo; Jair Jonko Araújo

ESTUDOS

191 BANCO MUNDIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS INTERFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ricardo Ferreira Vitelli; Rosangela Fritsch

212 O PAPEL DA FLUÊNCIA DE LEITURA NA COMPREENSÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Girlane Moura Hickmann; Sandra Regina Kirchner Guimarães

233 AUTORIDADE E SEDUÇÃO: MANIFESTAÇÕES SUTIS EM SALA DE AULA

Francisca Rodrigues Lopes

247 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

250 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

HIGH SCHOOL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: DILEMMAS, CONTRADICTIONS, AND CHALLENGES

12 PRESENTATION

Graça dos Santos Costa; David Mallows

17 HIGH SCHOOL IN YAE: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS IN RIO DE JANEIRO EDUCATIONAL POLICY

Jaqueline Ventura; Regis Argüelles

32 THE JUVENILIZATION PROCESS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AT PINTO DE AGUIAR STATE SCHOOL (2020-2022)

Rodrigo Magno dos Santos Vale; Denise Abigail Britto Freitas Rocha

45 THE YAE IN RS: A STUDY ON POTENTIAL AND EFFECTIVE DEMAND IN SECONDARY EDUCATION (2016-2022)

Raul Kich Abreu; Ana Cláudia Ferreira Godinho

61 SPATIAL ANALYSIS BETWEEN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND LABOR MARKET REMUNERATION

Marcos Aurélio Brambilla; Viviane Sartori; Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca

78 EJA TEACHER EDUCATION IN HIGH SCHOOL: RHIZOMATIC PERSPECTIVES

Márcia de Oliveira Menezes; Claudio Pinto Nunes

101 RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND JUVENILEIZATION: A STUDY ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

Karina Sales Vieira; Ana Maria Freitas Teixeira

116 THE YOUTHFULNESS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN HIGH SCHOOLS IN BAHIA: WHO ARE THE YOUNG PEOPLE CONFIGURING THIS PHENOMENON?

José Humberto da Silva; Dirce Zan; Carla Liane Nascimento dos Santos

136 TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY EDUCATION IN EJA: CURRICULAR CHALLENGES

Zirani Neta Vidal; Graça Dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa

155 "I FEEL HOPE!": SOCIAL MARKERS, DREAMS, AND INTERRUPTIONS IN THE EDUCATION YOUTH AND ADULT EDUCATION"

Eliasf Rodrigues de Assis; Dorothea de Assis Schimidt Doi

171 MANAGERIALISM IN EDUCATION POLICY FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

César de Lima de Melo; Jair Jonko Araújo

ESTUDIES

191 WORLD BANK AND EDUCATION POLICIES: INTERFERENCES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Ricardo Ferreira Vitelli; Rosangela Fritsch

212 THE ROLE OF READING FLUENCY IN READING COMPREHENSION OF STUDENTS IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Girlane Moura Hickmann; Sandra Regina Kirchner Guimarães

233 AUTHORITY AND SEDUCTION: SUBTLE MANIFESTATIONS IN THE CLASSROOM

Francisca Rodrigues Lopes

249 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

253 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DILEMAS, CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS

12 PRESENTACIÓN

Graça dos Santos Costa; David Mallows

17 LA ENSEÑANZA MEDIA EN EJA: DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES EN LA POLÍTICA EDUCACIONAL DE RIO DE JANEIRO

Jaqueline Ventura; Regis Argüelles

32 EL PROCESO DE JUVENILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN EL COLEGIO ESTATAL PINTO DE AGUIAR (2020-2022)

Rodrigo Magno dos Santos Vale; Denise Abigail Britto Freitas Rocha

45 EJA EN RS: UN ESTUDIO SOBRE LA DEMANDA POTENCIAL Y EFECTIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2016-2022)

Raul Kich Abreu; Ana Cláudia Ferreira Godinho

61 ANÁLISIS ESPACIAL ENTRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y DE ADULTOS Y LA REMUNERACIÓN EN EL MERCADO LABORAL

Marcos Aurélio Brambilla; Viviane Sartori; Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca

78 FORMACIÓN DOCENTE DE LA EJA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

Márcia de Oliveira Menezes; Claudio Pinto Nunes

101 RELACIÓN CON EL SABER Y JUVENILIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Karina Sales Vieira; Ana Maria Freitas Teixeira

116 LA JUVENILIZACIÓN DE LA EJA (EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS) EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BAHÍA: ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES QUE CONFIGURAN ESTE FENÓMENO?

José Humberto da Silva; Dirce Zan; Carla Liane Nascimento dos Santos

136 TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA EJA: DESAFÍOS CURRICULARES

Zirani Neta Vidal; Graça Dos Santos Costa; Patrícia Lessa Santos Costa

155 “¿SIENTO ESPERANZA!”: MARCADORES SOCIALES, SUEÑOS E INTERRUPCIONES EN LAS JUVENTUDES DE LA EJA

Eliasaf Rodrigues de Assis; Dorothea de Assis Schimidt Doi

171 GESTIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

César de Lima de Melo; Jair Jonko Araújo

ESTUDIOS

191 BANCO MUNDIAL Y POLÍTICAS EDUCACIONALES: INTERFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Ricardo Ferreira Vitelli; Rosangela Fritsch

212 LA FUNCIÓN DE FLUIDEZ DE LECTURA EN COMPRENSIÓN DE LECTURA DE ESTUDIANTES EN EL PRIMARIA

Girlane Moura Hickmann; Sandra Regina Kirchner Guimarães

233 AUTORIDAD Y SEDUCCIÓN: MANIFESTACIONES SUTILES EN EL AULA

Francisca Rodrigues Lopes

248 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

250 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>

David Mallows
University College London
<https://orcid.org/0000-0001-8378-5488>

Neste dossiê exploramos questões atuais que impactam a Educação de Jovens e Adultos no nível médio (EJA/ensino médio). Por meio de uma série de artigos de estudiosos de diversas regiões do Brasil, apresentamos importantes contribuições para melhor compreender as pressões e influências sobre o ensino médio na EJA. O dossiê está composto por dez artigos, cada um com foco e contexto distintos, abrangendo diferentes territórios formativos. Nesta apresentação do dossiê contextualizamos os artigos para os leitores e indicamos os impulsionadores das mudanças que estão sendo sentidas no chão das salas de aula nas escolas de EJA em todo o país.

Na EJA/ensino médio, a tendência de retração das matrículas nas ofertas presenciais é marcada por contradições. Embora o decréscimo seja expressivo quando consideramos toda a educação básica na EJA, se analisarmos somente a EJA/ensino médio é visível um crescimento das matrículas, principalmente a partir de 2015. No entanto, tal fenômeno, que tem relação com as reformas educacionais da última década, é fruto de propostas compensatórias e aligeiradas, que ampliam os números de matrículas gerais da EJA, mas reduzem a forma de oferta presencial nas escolas. Assim, a diminuição de matriculados na EJA presencial é compensada por um – ainda que modesto – aumento de matrículas na EJA em cursos à distância, voltados para a juventude da classe trabalhadora (Ventura, 2016; Ventura, 2020).

Outro aspecto desse fenômeno é a transferência, nas redes públicas estaduais, dos alunos

do ensino médio regular para o ensino médio na EJA, uma migração induzida como política de acerto de fluxo idade/série, já que tais situações interferem nas avaliações externas das redes. Assim, as estratificações escolares, além de marcadas por estratificações etárias, também trazem para o interior do sistema escolar as estratificações sociais do mundo do trabalho.

Desse modo, no cenário atual de progressivas estratificações sociais e escolares, a migração crescente de jovens do ensino médio chamado regular para o ensino médio na modalidade EJA promove um destaque na configuração da EJA: a juvenilização. Este fenômeno é impulsionado por um complexo conjunto de fatores de diversas ordens, como, por exemplo, aspectos legais, estruturais, pedagógicos, sociais, econômicos e subjetivos (De Oliveira e Costa, 2020; Brunel, 2014; Branco, 2011; Carrano, 2007 e outros).

A existência de um contexto normativo demarcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que favoreceu o ingresso antecipado nessa modalidade ao estabelecer a idade de 18 anos, não é o único marcador da migração. Não podemos perder de vista as condições econômicas, pois, “empurrados pelas estratégias de sobrevivência pessoal/ou familiar, os jovens se sentiriam instados ou se veriam compelidos a ‘precocemente’ exercitar a procura por ocupação” (Branco, 2011, p. 131).

Além destes fatores, é preciso considerar as “consequências das gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de

acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação” (Pereira; Oliveira, 2018, p. 531). As questões pedagógicas tradicionais, através de currículos rígidos, geram dissonâncias entre a organização escolar e a dinâmica da vida dos jovens, a exemplo da incompatibilidade entre os horários das aulas e a rotina do estudante trabalhador, do excesso de trabalhos escolares, da infantilização das estratégias didáticas e da negação das especificidades dos sujeitos e do direito à autoria (Arroyo, 2013; De Oliveira; Costa 2020).

A partir deste complexo cenário, o fenômeno da juvenilização (Sanceverino; Lodi; Laffin 2020) reclama por estudos e investigações no campo da EJA, interconectados com estudos sobre o ensino médio na modalidade EJA. O tema da migração dos jovens do ensino médio regular para a EJA é um fenômeno insuficientemente estudado, pouco debatido, e que carece de um esforço contínuo de investigação com vistas a compreender essa significativa mudança que interfere sobremaneira no cotidiano escolar de diferentes países e regiões do mundo.

Em 2023, 68 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentavam escola e não tinham concluído a Educação Básica. Adicionalmente, a educação de jovens e adultos totalizava 2,5 milhões de matrículas, índice menor do que o registrado em 2022, de 2,7 milhões. Por outro lado, de 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a modalidade. Esse indicador de fluxo escolar é revelador das especificidades da EJA, a qual representa um coletivo com dificuldades econômicas, bem como sinaliza claramente a expulsão dos estudantes do ensino regular, fruto da retenção ou abandono, os quais buscam na EJA caminhos para conclusão dos seus estudos.

É fortemente perceptível o processo de segregação, tanto nas dificuldades de acesso, quanto nas ofertas aligeiradas e compensatórias (além das vias formativas diferenciadas que compõem a educação regular). Verifica-se, assim, a manutenção da desigualdade no pró-

prio processo de “democratização” da escola, configurando variados padrões, que incidem sobre a diferenciação da oferta de educação regular e de educação de jovens e adultos (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013).

A transição para o ensino fundamental da EJA é um fenômeno complexo que envolve “processos de ajustes mútuos e dinâmicos em diferentes aspectos da sua existência: da aprendizagem – elaboração de novas formas de ação e de entendimento do mundo, do outro, de si mesmo” (Laranjeira; Iriart; Rodrigues, 2015, p.125). Estudos ressaltam que, muitas vezes, essa transição não é desejada; ela se assemelha, em certo sentido, a uma exclusão ou expulsão para a EJA, seja por motivos disciplinares ou administrativos. Para muitos desses sujeitos, essa transição representa também uma migração forçada, na qual os alunos são compelidos a abandonar suas escolas de origem devido a diversos fatores, como mudanças familiares, deslocamentos geográficos ou instabilidade socioeconômica (Zirani Vidal, 2024).

Em sintonia com essa perspectiva, a proposta do presente dossiê é abordar a educação de jovens e adultos interconectada com o ensino médio. No primeiro artigo, O ENSINO MÉDIO NA EJA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO, os autores Jaqueline Ventura e Regis Argüelles, da Universidade Federal Fluminense, examinam criticamente a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio no Rio de Janeiro. O estudo contextualiza a questão no cenário educacional nacional e estadual, considerando os efeitos das recentes reformas educacionais. Categoriza sistematicamente os diversos tipos de oferta de EJA e os conecta a um declínio persistente nas matrículas em cursos presenciais. Além disso, os autores exploram a abordagem gerencial da EJA no Rio de Janeiro, revelando como, apesar de ser reconhecida como um direito educacional básico, a modalidade está sendo prejudicada. A análise destaca como a redução das oportunidades educacionais presenciais, o aumento do ensino a distân-

cia e a promoção de parcerias público-privadas estão comprometendo a integridade da EJA.

No próximo artigo, *O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR (2020-2022)*, Rodrigo Magno dos Santos Vale e Denise Abigail Britto Freitas Rocha, da Universidade do Estado da Bahia, investigam o processo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio Estadual Pinto de Aguiar entre 2020 e 2022. Os autores destacam como a EJA, concebida como um programa reparador, tem sido afetada pelo fenômeno conhecido como “juvenilização” e exploram esse fenômeno na perspectiva dos alunos da EJA num Colégio Estadual em Salvador-BA. Os autores enfatizam a importância dessa discussão para o desenvolvimento social e a necessidade de reconhecer o potencial que a EJA oferece aos alunos que optaram por reiniciar suas jornadas educacionais.

No seu artigo, *A EJA NO RS: UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA POTENCIAL E EFETIVA NO ENSINO MÉDIO (2016-2022)*, Raul Kich Abreu e Ana Cláudia Ferreira Godinho, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisam a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio Grande do Sul, com foco na demanda potencial e real por ensino médio nessa modalidade entre 2016 e 2022. Eles examinam como a EJA está estruturada nas diferentes regiões do estado, principalmente nas áreas urbanas versus rurais. Contextualizem a sua análise no último Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa segmentos específicos da população brasileira, como aqueles em áreas rurais, com metas definidas para a EJA. Ao analisar bases de dados estatísticas, os autores comparam a situação do Rio Grande do Sul com tendências nacionais mais amplas revelando que, embora certos aspectos da configuração da EJA no estado estejam alinhados aos padrões nacionais, existem características únicas no Rio Grande do Sul, principalmente no que diz respeito à oferta de EJA nas regiões rurais.

No seguinte artigo, *ANÁLISE ESPACIAL ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

E REMUNERAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO, Marcos Aurélio Brambilla, Viviane Sartori e Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca, da Universidade Cesumar – Unicesumar, investigam a distribuição espacial da migração estudantil do ensino médio tradicional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com a remuneração formal do trabalho. Utilizem a técnica de Análise Exploratória de Dados Espaciais (ESDA), realizando análises globais e locais. A análise global revela uma autocorrelação espacial negativa entre a migração do ensino médio regular para a EJA e a remuneração recebida no emprego formal. A análise local destaca diferenças regionais: a região Nordeste apresenta a maior proporção de municípios com alta migração para a EJA e menor remuneração no mercado formal, enquanto a região Sul apresenta uma concentração de municípios com baixa migração para a EJA, mas com salários mais elevados no mercado de trabalho formal. O estudo conclui que a menor qualidade do ensino da EJA contribui para que os indivíduos ingressem no mercado de trabalho formal com salários mais baixos.

No próximo artigo, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS*, discute-se a formação de professores da EJA. O artigo, de Márcia de Oliveira Menezes e Claudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, explora aspectos da formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível médio. Eles trazem uma breve contextualização da formação docente em relação à EJA e ao ensino médio para melhor compreender como os professores se desenvolvem como educadores de EJA por meio de suas práticas docentes cotidianas em uma escola estadual de ensino médio. A metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari é empregada para analisar e categorizar os dados. Os autores sugerem que, apesar da falta de formação específica para a EJA, o processo de formação docente alinha-se a uma perspectiva rizomática na sua prática cotidiana.

O estudo **RELAÇÃO COM O SABER E JUVENILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, de Karina Sales Vieira, do Centro Universitário AGES, e Ana Maria Freitas Teixeira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, investiga a relação com o saber entre um grupo de alunos matriculados na EJA em Paripiranga, Bahia. Elas enfocam o fenômeno da juvenilização, as experiências de aprendizagem dos alunos e as motivações que os levam a participar da EJA. A análise revela que a relação dos estudantes com o conhecimento é predominantemente impulsionada pelas aspirações à formação universitária, embora seja notória a falta de valorização da aprendizagem em si, uma vez que a categoria mais comum identificada foi a aprendizagem não especificada.

No próximo artigo, **A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: QUEM SÃO OS JOVENS QUE CONFIGURAM ESSE FENÔMENO**, José Humberto da Silva e Carla Liane Nascimento dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e Dirce Zan, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), exploram o fenômeno da juvenilização na EJA no ensino médio no estado da Bahia, identificando as características dos jovens que contribuem para esse fenômeno. Eles triangulam dados de matrículas de estudantes da EJA no Brasil e na Bahia, com dados mais amplos sobre jovens de 15 a 29 anos, com foco em suas situações de trabalho e estudo na Bahia de 2012 a 2022. Eles concluem que a maioria dos estudantes do ensino médio da EJA são jovens, de 15 a 24 anos, predominantemente pobres, negros e residentes em áreas urbanas. Estes jovens carecem muitas vezes de um período dedicado à preparação para a vida adulta, conhecido como moratória social, e muitos começam a trabalhar em idade precoce, o que afecta negativamente o seu percurso educativo.

Em **TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS CURRICULARES**, Zirani Neta Vidal, Graça Dos Santos Costa e Patrícia Lessa Santos Costa,

da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também exploram a crescente presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas últimas décadas e as estratégias de apoio e acompanhamento ao processo de transição. Elas analisam as percepções dos alunos do ensino médio da EJA de uma escola pública do sul da Bahia sobre sua transição para a EJA, destacando os dilemas curriculares e os desafios que enfrentam. O artigo revela lacunas significativas em projetos, ações e estratégias específicas destinadas a apoiar os estudantes durante sua transição para a EJA, que apresentam obstáculos consideráveis, dificultando sua capacidade de superar os desafios acadêmicos.

No seu artigo **“SINTO ESPERANÇA!”: MARCADORES SOCIAIS, SONHOS E INTERRUPÇÕES NAS JUVENTUDES DA EJA**, Eliasaf Rodrigues de Assis, da Universidade Federal de Lavras, e Dorothea de Assis Schimidt Doi, da Universidade de São Paulo, exploram as perspectivas de jovens matriculados em programas de ensino médio da EJA em Minas Gerais. Apresentam resultados de uma pesquisa realizada com participantes anônimos, com foco na forma como esses jovens percebem sua própria juventude, os marcadores sociais que os definem, os motivos de suas interrupções na educação e suas expectativas para futuras trajetórias educacionais e profissionais. Os resultados revelam que muitos jovens participantes abandonaram o ensino regular devido a vulnerabilidades como a entrada precoce no mercado de trabalho, obrigações familiares ou maternidade não planejada. O estudo conclui que prevalece um sentimento de esperança em relação aos seus futuros percursos educativos e profissionais.

Finalmente, no artigo **GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO**, César de Lima de Melo e Jair Jonko Araújo, do IF Sul-rio-grandense de Pelotas, RS, exploram o impacto do gerencialismo na política educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro de uma escola municipal de ensino médio com o objetivo de analisar e discutir os

papéis dos professores e coordenadores nas mudanças curriculares que afetam a EJA. Os autores examinam o contexto mais amplo do modelo de Estado Neoliberal e a influência do gerencialismo, apoiando-se nos trabalhos de estudiosos como Newman, Clarke e Ball. Eles captam as percepções dos entrevistados sobre essas mudanças impostas, destacando aspectos de gerencialismo, austeridade, seletividade e desempenho dentro da EJA. Concluem que sua crescente influência nas políticas educacionais tem efeitos prejudiciais à modalidade EJA.

Com este dossiê esperamos contribuir para o debate sobre o ensino médio da EJA, através das pesquisas sobre os dilemas e desafios da escolarização de jovens e adultos no nível médio. Entendemos que os estudos apresentados servirão de subsídio para aprofundar o debate e mobilizar ações para efetivar garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Edição Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e participação social no Brasil: evidências de um diálogo nacional com jovens de regiões metropolitanas. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 26. Anais... Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007.
- DE OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, G. dos S. A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7336. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336>. Acesso em: 10 set. 2024.
- LARANJEIRA, D. H. P; IRIART, M. F. S; RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, p. 117-133, 2016.
- PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. P. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago 2024
- SANCEVERINO, A. R.; LÓDI, E. D.; LAFFIN, M. H. L. F. As Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o fenômeno juvenilização. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 42, p. 21- 47, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7334>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- VENTURA, J.; CRUZ, T.; MARQUES, C. As pesquisas sobre o ensino médio na EJA: uma análise de artigos da plataforma de periódicos da CAPES. *Perspectiva: UFSC*, v. 38, p. 01- 25, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66039>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- VENTURA, J. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 04, p. 09-35, 2016. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>.
- VIDAL, Z. N. Transições juvenis na saída do ensino fundamental para o ensino médio da EJA: desafios e possibilidades no município de Gandu-Ba. 2024. 00 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) –Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

O ENSINO MÉDIO NA EJA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO

*Jaqueline Ventura**

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>

*Regis Argüelles***

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0001-6103-4659>

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Considerando os contextos nacional e estadual e os impactos das atuais reformas educacionais, o estudo sistematiza os tipos de oferta de EJA; relaciona-os com a tendência continuada de redução das matrículas nos cursos presenciais; e discute a política educacional gerencialista da EJA no estado. A investigação, analítica-documental, demonstra que, embora o ensino médio na EJA figure como um direito à escolarização básica, o desmonte da sua oferta presencial, a ampliação de carga horária a distância e as celebrações de parcerias público-privadas atingem diretamente a modalidade. O trabalho conclui que as tendências de diminuição de matrículas, de fragmentação das ações e de aceleração na EJA têm sido estimuladas no Rio de Janeiro e articulam-se à lógica empresarial, sustentando o direito à educação de qualidade de milhões de trabalhadores fluminenses.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino médio; Políticas educacionais; Parceria público-privada; Trabalho e educação.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL IN YAE: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS IN RIO DE JANEIRO EDUCATIONAL POLICY

This article critically analyses the Youth and Adult Education (YAE) public offering at high school level in Rio de Janeiro state. Considering national and state contexts and the impacts on current educational reforms, the research systematizes the types of YAE offering; relates them to the continued trend of enrollment reduction in face-to-face courses; and discusses the managerialist

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: jaquelineventura@id.uff.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: rarguelles@gmail.com

educational policy of YAE in the state. The analytical-documental investigation demonstrates that, although the YAE high school figures as a right to basic schooling, the disassemble of its face-to-face offering, the expansion of distance learning academic load and the public-private partnerships signatures directly affect the modality. The research concludes that the trends of decreasing enrollment, fragmentation of actions and acceleration in YAE have been stimulated in Rio de Janeiro and are linked to business logic, suspending the right to quality education for millions of workers from Rio de Janeiro.

Keywords: Youth and Adult Education; High School; Educational policies; Public-private partnerships; Work and education.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA MEDIA EN EJA: DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES EN LA POLÍTICA EDUCACIONAL DE RIO DE JANEIRO

Este artículo analiza críticamente la oferta pública de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la enseñanza media, en el estado de Río de Janeiro. Al considerar los contextos nacional y estadual y los impactos de las actuales reformas educacionales, el estudio sistematiza los tipos de oferta de EJA; los relaciona con la tendencia continuada de reducción de las matrículas en los cursos presenciales; y discute la política educacional gerencialista de EJA en el estado. La investigación, analítica y documental, demuestra que, aunque la enseñanza media en EJA se vuelva un derecho a la escolarización básica, el desmonte de su oferta presencial, la ampliación de carga horaria a distancia y las celebraciones de alianzas públicas y privadas afectan directamente la modalidad. El trabajo concluye que las tendencias de disminución de matrículas, de fragmentación de las acciones y de aceleración en EJA han sido estimuladas en Río de Janeiro y se articulan a la lógica empresarial, anulando el derecho a la educación de calidad de millones de trabajadores fluminenses.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Enseñanza media; Políticas educacionales; Alianza pública y privada; Trabajo y educación.

Introdução

Este artigo é um recorte de pesquisa desenvolvida na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que acompanha as ofertas do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os impactos das recentes reformas em curso. Especificamente, a partir de uma base documental, discutimos a política de EJA para o ensino médio, considerando a política educacional empreendida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). As reformas educacionais dos últimos anos aprofundam a subordinação da

educação aos interesses do mercado. A partir da análise dos documentos da SEEDUC-RJ, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos de nível médio está mergulhada em um contexto de recrudescimento do neoliberalismo e de desmonte da EJA em meio à expansão da oferta em Educação a Distância (EaD), em suma, de negação do direito à educação em vez de sua garantia.

Investigaremos os impactos das atuais reformas educacionais na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio no estado do Rio de

Janeiro. Procuraremos sistematizar os tipos de oferta de EJA no ensino médio disponíveis no estado; relacionar esses tipos de oferta com a tendência continuada de redução das matrículas em seus cursos presenciais, apontando as estratégias de intensificação da precarização da EJA; e discutir a política educacional gerencialista na EJA de ensino médio no Rio de Janeiro, explicitando que a redução das matrículas tem origem na transferência, para o mercado, da tarefa de incentivar o público potencial da EJA de ensino médio a retomar os estudos.

Apresentaremos, brevemente, a seguir, uma sistematização sobre a realidade da EJA de ensino médio no estado do Rio de Janeiro no intuito de expor o cenário da educação básica de jovens e adultos trabalhadores, focalizando as mudanças no ensino médio, no caso particular do Rio de Janeiro. Nossa hipótese é que a atuação dos sujeitos políticos que propõem e implementam a oferta de EJA evidencia interesses privatistas e de manutenção da subalternização de jovens e adultos trabalhadores.

Sistematização da EJA no ensino médio no Estado do Rio de Janeiro

No contexto brasileiro, aproximadamente 70 milhões de jovens, adultos e idosos não concluíram a educação básica. No estado do Rio de Janeiro, de uma população de aproximadamente 16,5 milhões de habitantes, estima-se que mais de 2 milhões de jovens e adultos fluminenses não tenham concluído a escolarização básica. Os números evidenciam a significativa dívida social do país em termos de garantir acesso, permanência e conclusão da educação básica. Apesar do baixo índice de escolaridade, chama a atenção não só a reduzida política educacional para a EJA, como também o decréscimo contínuo de matrículas dirigidas a esses jovens e adultos trabalhadores.

Os dados dessa redução de estudantes matriculados na EJA podem ser verificados nos

números do Censo Escolar. Nesse sentido, o número de estudantes matriculados na EJA em 2022 era de 2,7 milhões. Considerando o intervalo de 2017 a 2022, a modalidade teve, nas redes pública e privada, uma redução em torno de 825 mil matrículas (QEdu, 2022).

Ora, se, em 2022, o Brasil contava com 9,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade analfabetas (Gomes; Ferreira, 2023), isso significa dizer que, naquele ano, as 2,7 milhões de matrículas na EJA não cobriram nem mesmo a demanda potencial por alfabetização, primeira etapa da educação básica. Quanto ao Rio de Janeiro, o estado possuía, em 2022, cerca de três milhões de jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Em termos percentuais, aproximadamente 13% da população teve seu direito à educação negado. É evidente, portanto, o descompasso entre a imensa demanda potencial e o apático número de matriculados na modalidade nas redes de ensino, tanto a nível nacional quanto a nível estadual.

Nesse cenário, cabe ainda destacar que, segundo dados atuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, a taxa de analfabetismo no país atinge 5,6% da população com 15 anos ou mais. Ao considerar a população com 25 anos ou mais, distribuída por níveis de instrução, a PNAD constatou que 6% dessa população não possuía instrução, 28% tinham o ensino fundamental incompleto ou equivalente, 7,8% possuíam o ensino fundamental completo ou equivalente, e 5% tinham o ensino médio incompleto ou equivalente. Esses números indicam que 46,8% da população brasileira com 25 anos ou mais não completou a educação básica. A análise da escolaridade de jovens de 14 a 29 anos revela que 18%, ou seja, 52 milhões de jovens, não concluíram o ensino médio, seja por interrupção dos estudos, seja por nunca os terem iniciado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Entretanto, o decréscimo de matrículas existe quando consideramos o ensino médio, o

fundamental e as turmas integradas à educação profissional. Se analisarmos, a partir de 2015, somente as matrículas na EJA de ensino médio a nível nacional, é visível um leve crescimento dos números. Esse complexo fenômeno tem relação com um conjunto de fatores, entre eles, a inserção da EaD como mediação didático-pedagógica oficial e as novas normatizações que flexibilizam e facilitam a inserção dessa forma de certificação, atraindo, sobretudo, o setor privado.

Entre as novas normatizações, destacam-se: o Parecer CNE/CEB nº 13/2015 (Brasil, 2015), que estabelece novas diretrizes para parcerias entre sistemas de ensino na oferta de Educação a Distância; o Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a), que atualiza e define novas “regras” para a oferta da EaD no país; a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que, entre diversas alterações no campo educacional brasileiro, possibilita o trabalho em conjunto dos sistemas de ensino e das instituições de Educação a Distância; e a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018), que, ao atualizar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, estabelece que 80% da carga horária da EJA pode ser desenvolvida a distância.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2020) nos permitem comparar as matrículas na EJA a nível nacional e estadual, discriminando-as por mediações pedagógicas. Assim, é possível identificar o crescimento – sutil, mas representativo – da Educação a Distância na modalidade. A partir do ano de 2015, as matrículas na EaD na EJA iniciaram um gradual processo de aumento, variando apenas em 2016, enquanto as matrículas na mediação presencial continuaram em queda, com o fechamento de turnos, turmas e escolas que ofertam a EJA.

Ainda sobre os dados das matrículas de EJA, o ano de 2019 nos chamou a atenção. Afinal, tanto a nível estadual quanto a nível nacional, as matrículas em EaD bateram, naquele ano, recordes históricos para a modalidade de EJA, alcançando, respectivamente, 5.850 mil

e 68.100 mil matriculados (Brasil, 2020). Os números apontaram, em comparação fria com a mediação presencial, resultados modestos. Porém, não podemos ignorar esse aumento vertiginoso em apenas cinco anos, que se fez alinhado aos interesses privatistas na lógica da certificação.

Seguindo a tendência nacional, a diminuição de matrículas escolares presenciais ocorreu também no Rio de Janeiro. O cenário de redução do atendimento da EJA no nível médio no estado tem sido a tônica. Em 2010, por exemplo, era de 7% o índice de atendimento da EJA no ensino médio no estado – uma taxa muito pequena. Dos 92 municípios do Rio de Janeiro, 65 apresentavam uma taxa de atendimento inferior a 15%, e 8 não possuíam nenhuma matrícula na EJA de ensino médio.

Se considerarmos os dados de 2011 a 2021 do dossiê *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA* (Mansutti, 2022), verificamos uma queda de 27% em nível nacional. Ainda com base nesses dados, no Rio de Janeiro, observamos uma queda de 61% das matrículas em EJA, no mesmo período. Esse contexto representa, pois, a negação da EJA como um direito.

Esse cenário de baixa oferta, com tendência de redução de matrículas no estado na primeira década de 2000, tem relação com a conjuntura de contrarreforma que teve início em 2007, durante o primeiro mandato do Governador Sérgio Cabral, e que foi aprofundada no contexto das sucessivas crises enfrentadas. Entre outros motivos, tal crise foi desencadeada pela desoneração da cobrança de impostos a determinadas empresas estrangeiras e pela perda da diversificação da base industrial por parte de um Estado que, durante muito tempo, contou apenas com os lucros trazidos pela extração de petróleo e gás (Gawryszewski; Marques; Lavouras, 2019).

Nos últimos anos, o Governo do Estado do Rio de Janeiro ofertou a EJA de ensino médio de quatro diferentes formas: a “Nova” Educação de Jovens e Adultos (NEJA), os Centros de

Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), e – por meio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) – o Ensino Médio de Jovens e Adultos (EMEJA) e o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nossas pesquisas anteriores indicaram que a EJA no Estado do Rio de Janeiro se faz de maneira fragmentada/pulverizada, atrelada às reformas neoliberais, em que as diversas formas de concluir a escolarização não garantem pleno acesso do público demandante nem tampouco qualidade educacional, impossibilitando o pleno acesso da classe trabalhadora ao saber científico historicamente acumulado.

O intuito, dessa forma, é compreender os elementos que convergem para o processo de declínio das matrículas na EJA e o consequente esvaziamento dos cursos presenciais da modalidade nas escolas, apesar da expressiva demanda potencial por escolarização por parte da população brasileira. Para tanto, orientou-nos o questionamento sobre a correlação entre a redução da oferta de escolarização e a ampliação de possibilidades de certificação para jovens e adultos trabalhadores¹.

Estratégias de intensificação da precarização da EJA de ensino médio no Rio de Janeiro

O estado do Rio de Janeiro, apesar de ser a segunda maior economia do país, ocupa o quarto lugar entre os estados brasileiros com maior nível de desemprego (Silveira; Cavallini; Gazzoni, 2018). Essa situação atinge com maior intensidade o público da EJA devido à sua con-

1 O alto e contínuo investimento na política de certificação tem como principal exemplo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O ENCCEJA é realizado pelo INEP, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, sendo regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996b). Em 2018, os recursos destinados ao ENCCEJA foram superiores aos destinados à EJA escolar, o que contribui para o processo de desmonte da EJA no ambiente escolar presencial.

dição de classe trabalhadora. A consolidação do capitalismo flexível, as políticas neoliberais, a retirada dos direitos, o desmonte da legislação protetiva do trabalho, a dispersão da organização coletiva no trabalho, enfim, todo esse cenário de ampliação da exploração do capital sobre o trabalho brevemente elencado dificulta, ainda mais, a reprodução da vida e as tentativas de escolarização dos trabalhadores que desejam estudar.

Com a ampliação da precarização da vida, nas palavras de Gerbelli (2022, p. 2), “[...] o retrato que se constrói a cada dia é desalentador. Quanto mais a classe trabalhadora é precarizada, mais a EJA é precarizada. Isto é uma relação diretamente proporcional que impacta justamente na vida de uma multidão que está, ou poderia estar, em uma sala de aula”.

A hegemonia ultraliberal que acompanha o cenário atribui à escola o papel de auxiliar o indivíduo na elaboração do seu projeto de vida, potencializando-o para empreender. As reformas educacionais dos últimos anos, por um lado, estabelecem os parâmetros legais para a implementação desse processo pedagógico na formação do trabalhador e, por outro, pressionam para facilitar ao capital o acesso ao orçamento da educação pública.

Uma estratégia para esse fim é o processo de desescolarização da EJA de ensino médio, manifestada na contínua redução de matrículas presenciais nessa etapa da educação básica. Essa estratégia iniciou-se em 2009, quando a SEEDUC/RJ implantou uma reforma de natureza tecnicista na educação, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), que buscava tornar as escolas mais eficazes por meio de uma “receita” imposta à comunidade escolar e expressa em um planejamento estratégico que padronizava o fazer pedagógico e estipulava metas alheias ao corpo docente. Focada em resultados, enfatizava o produto e não o processo, através da metrificação do desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas.

A GIDE centralizou suas ações na correção de fluxo idade-série. Apostou no Projeto

Autonomia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de acelerar a escolaridade, e, também, na transferência de estudantes jovens e adultos do curso regular para a EJA, pelo Matrícula Fácil. Expondo criticamente essa estratégia de correção de fluxo escolar, Ventura (2016, p. 21) afirma:

Ora, ao retirar jovens e adultos do curso regular, obviamente, a distorção tende a diminuir, pois a EJA destina-se àqueles estudantes acima da idade escolar socialmente estipulada que não podem ser computados no cálculo do índice [IDEB]. Além disso, evita-se, previamente, o impacto de um possível baixo desempenho desses alunos em situação de avaliação (SAEB e SAER-jinho), uma vez que o IDEB utiliza, entre outras, uma medida de fluxo para avaliar as escolas.

Embora a transferência de estudantes do regular para a EJA induza à percepção de aumento das matrículas na modalidade, ocorreu justamente o contrário: os números mantiveram a tendência de queda. Segundo Silva (2018), entre 2010 e 2014, o número de matrículas no ensino médio no estado teve uma redução de, aproximadamente, 38%; caiu de algo em torno de 140 mil, em 2010, para 80 mil, em 2014. Para que não haja dúvidas de que a preocupação da GIDE com a correção de fluxo secundarizou a EJA de ensino médio entre 2010 e 2014, basta considerar que houve uma redução nas matrículas em 74 municípios dos 92 existentes no estado do Rio de Janeiro, deixando claro que não há nenhuma ação que estimule o público potencial da modalidade a retornar aos bancos escolares (Ventura, 2016).

Nesse cenário de reduções, a SEEDUC/RJ – em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)² – criou, em 2013, a Nova Educação de Jovens e Adultos para o ensino médio. Trata-se de uma reforma curricular e de uma reorganização do trabalho político-pedagógico do ensino médio para EJA na rede

pública de ensino do estado. A EJA de ensino médio, organizada em 3 fases semestrais, com carga horária de 1.200 horas e tempo mínimo de conclusão de 18 meses, foi substituída por uma nova matriz curricular, estruturada em 4 módulos por área de conhecimento, com 4 aulas diárias de 50 minutos e 1.600 horas de duração mínima, e tempo mínimo de 2 anos para conclusão (Rio de Janeiro, 2022a).

Além da NEJA, o Rio de Janeiro oferta a EJA de ensino médio de duas outras formas³: por meio dos CEJAs e do EMEJA. CEJAs são escolas semipresenciais que atendem, exclusivamente, o público da EJA. O aluno retira o material didático na instituição escolar, retorna para tirar dúvidas com professores – o que pode ser feito, também, de modo virtual, por meio da plataforma CEJA VIRTUAL – e faz as provas. A parte pedagógica, desde 2011, fica aos cuidados da Fundação CECIERJ, subordinada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), enquanto as unidades pertencem à Secretaria de Educação. Assim, a rede CEJA é uma parceria entre a SECTI e a SEEDUC/RJ. Já o EMEJA é ofertado apenas pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), vinculado à FAETEC. Trata-se de um curso de EJA noturno com números modestos⁴.

As experiências de oferta de EJA pelo estado do Rio de Janeiro, além de explicitarem a lógica da fragmentação, apontam aspectos interessantes. Todas essas experiências têm uma interseção com a SECTI ou são por ela executadas. A rede CEJA é controlada pela SECTI, e suas características pedagógicas alinham-se às experiências de Educação a Distância. Apenas em uma dessas experiências – a NEJA – a SEEDUC/RJ participa ativamente. Sendo responsável pela execução, compartilha a orientação curricular com a Fundação CECIERJ, vinculada à SECTI, mas atribui a essa fundação a formação continuada dos professores, que, no início, era obrigatória para os que atuavam no programa.

2 Na parceria, cabe à CECIERJ a responsabilidade pela formação continuada de professores, por meio de cursos semipresenciais, inicialmente obrigatórios para atuação na EJA.

3 A FAETEC ofertou o PROEJA entre 2011 e 2016, mas com uma oferta ínfima de matrículas.

4 O Edital do ISERJ de 2022 disponibilizou apenas 15 vagas para o EMEJA.

A NEJA, por ser a maior, é a que mais perde matrículas.

Desse modo, parece-nos que a SECTI tem um certo protagonismo intelectual no planejamento das ações para a EJA de ensino médio e no interior dessa secretaria. A Fundação CECIERJ, instituição responsável pela Educação a Distância no estado, ocupa o papel principal nesse planejamento, o que fica nítido em sua atuação na NEJA, o principal programa de EJA de ensino médio do estado.

A implantação da NEJA coincide com o início da crise política, econômica e social que levou ao impedimento de Dilma Roussef e à prisão dos ex-governadores Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão. Contudo, a crise – mesmo com as mudanças de governo, a assunção dos ultraliberais ao poder e a implantação de suas reformas – prolongou-se até a chegada da pandemia, em 2020.

Uma dessas primeiras reformas, a que alterou a matriz curricular do ensino médio, atingiu diretamente a EJA ao fundamentar a Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Em seu Artigo 17º, §5º, a resolução prevê que, “Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância” (Brasil, 2018). Ou seja, além das outras possibilidades de ofertar a EJA de ensino médio fora da escola, a resolução abre brechas para que a maior parte das aulas seja oferecida a distância.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021) redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa resolução previu uma reorganização que subdividiu a EJA em vários tipos, incorporando objetivos mercantis às possibilidades da oferta da Educação a Distância, visando à ampliação da participação do setor privado na modalidade.

Esse documento foi um dos que fundamentou a Resolução SEEDUC/RJ nº 6.035/2022 (Rio de Janeiro, 2022b), que fixou as diretrizes para implantação das matrizes curriculares

para a educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual. Entre essas matrizes estão as da EJA Novo Ensino Médio, em suas formas presencial, semipresencial e EaD. Nesse novo formato, a EJA presencial continua organizada em quatro módulos semestrais. A carga horária total dos módulos I e II é de 440 horas; dos módulos III e IV, de 420 horas; e a carga horária total, de 1.720 horas, deve ser distribuída por quatro semestres para efeito de conclusão do curso. As outras formas de oferta da EJA/Novo Ensino Médio (CEJA e EJA para pessoas em privação de liberdade), à parte suas especificidades, obedecem à mesma estrutura modular e disciplinar, e à mesma carga horária.

Ainda no que diz respeito à EJA no estado do Rio de Janeiro, a Resolução nº 6.035/2022 (Rio de Janeiro, 2022b) apenas adapta burocraticamente a organização curricular da NEJA, criada em 2013, às exigências da reforma do ensino médio; altera, basicamente, a oferta de Sociologia e Filosofia, reduzindo-a a um único semestre, e a carga horária semestral das outras disciplinas, reduzindo-a em 20 horas-aula semestrais, com o objetivo de liberar tempo para os itinerários formativos. Isso reforça e aprofunda as tendências históricas de fragmentação e precarização da educação voltada para a classe trabalhadora.

Constata-se que o conjunto da legislação atual e das ações governamentais caminha no sentido de desobrigar o Estado a garantir o direito à educação, tornando a redução de matrículas na EJA de ensino médio presencial estratégica para os agentes econômicos que desejam investir nos serviços educacionais. Na ausência de estratégias públicas de estímulo ao público potencial, o mercado assume essa tarefa, usando a legislação que permite, por diferentes meios, a oferta de serviços educacionais privados não presenciais e o acesso a certificações via cursos aligeirados, cujo fim último é o lucro – por exemplo, a oferta de ensino médio completo em seis meses. Tudo isso chancelado pelas intuições governamentais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE),

ao afirmar que “[...] as instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país” (Brasil, 2021).

A política educacional gerencialista na EJA de ensino médio no Rio de Janeiro

O modelo de gestão empresarial – também denominado Nova Gestão Pública – promovido pelo Estado neoliberal consolidou-se no Brasil a partir do Plano Real e do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), cuja Reforma de Estado introduziu na administração pública os conceitos de serviços não essenciais do Estado e de público não estatal, que facilitaram a ampliação da atuação do setor privado educacional nas mais diversas áreas da educação, inclusive no estabelecimento das “parcerias público-privadas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996b), promulgada no primeiro mandato de Cardoso, estimulou a adoção de políticas afinadas às recomendações de organizações supranacionais, cujos relatórios sublinhavam a necessidade de uma profunda reforma na educação administrada diretamente pelo Estado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Leher (2010) chama a atenção para o fato de que, após a sua aprovação, uma série de peças normativas incrementaram a presença de organizações privadas nos diversos níveis e modalidades da educação.

As análises sobre as reformas neoliberais na educação e, em particular, a recente reforma do ensino médio, destacam a flexibilização curricular, o estreitamento da relação escola-mercado e o estabelecimento de um modelo tecnicista de gerenciamento da educação como elementos fundamentais desse projeto (Freitas, 2018). No estado do Rio de Janeiro, as mudanças na organização administrativa e pedagógica, e na orientação curricular, iniciaram-se em 2007, durante o primeiro governo de Sérgio Cabral. No contexto das políticas neoliberais

durante o governo Cabral (2007-2014), o Rio de Janeiro passou por uma série de reformas na máquina pública estadual. A justificativa para essas mudanças era a crítica à máquina pública, considerada ineficiente em atender às necessidades da população fluminense.

Vale destacar que, nesse contexto, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007c), associado ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, contido no Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a), que trouxe, em seu bojo, políticas significativas na caracterização do grau de influência da burguesia brasileira e de suas fundações na educação. Não apenas o Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, afirmou que o estabelecimento desse plano era o principal decreto direcionado à educação básica como o próprio é associado ao Todos Pela Educação (TPE). Um dos seus principais programas, o Mais Educação, contemplado no Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010), recomendava o estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil para o oferecimento de atividades didático-pedagógicas no contraturno, e teve forte protagonismo das fundações empresariais associadas ao TPE em sua elaboração.

Nesse mesmo período, a gestão estadual adotou uma perspectiva empresarial, introduzindo a lógica de negócios no âmbito público, no espírito da já citada Nova Gestão Pública. As políticas governamentais passaram a priorizar a eficiência e a redução de gastos, em vez de garantir diretamente os direitos sociais da população. Essas transformações envolveram a proposição de diferentes arranjos para o ensino médio, bem como a implementação de diversos programas educacionais dentro da mesma rede estadual. Dentre eles, destacam-se o Programa de Educação do Estado (PEE) e o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ).

Por meio de empréstimos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o governo estadual iniciou, em 2010, o Programa Renovação e Fortalecimento da

Gestão Pública (Pró-Gestão), visando transformar o modelo de administração em todo o aparato de Estado. O discurso neoliberal no Rio de Janeiro, ao atribuir unicamente à administração estatal as complexas questões enfrentadas pelo estado, propôs, por meio do Pró-Gestão, simplificar problemas que exigiam transformações estruturais profundas, que não se resumem apenas à gestão pública.

Em 2014, o estado do Rio de Janeiro reeditou o Programa de Fortalecimento da Gestão do Setor Público e do Desenvolvimento Territorial Integrado, conhecido como Pró-Gestão II. Assim como seu antecessor, o Pró-Gestão I, foi financiado por empréstimos do Banco Mundial, e sua meta era ampliar e aprimorar a gestão pública para alcançar novos níveis de qualidade nos gastos, visando à melhoria na prestação de serviços públicos e no cotidiano da população fluminense.

O campo educacional no Rio de Janeiro faz parte desse processo de reformas gerenciais, passando por transformações em seu setor administrativo relacionadas à otimização de recursos. Em 2010, durante o mandato de Wilson Risolia⁵ como secretário de educação, o governo do estado estabeleceu parcerias com o Grupo Falconi Consultores de Resultados.

O Grupo Falconi exerceu um papel fundamental nas reformas educacionais do Estado do Rio de Janeiro. Conforme destacado por Souza (2017), a empresa teve duas ações significativas no contexto das reformas gerenciais. Inicialmente, conduziu um diagnóstico abrangente da rede, visando encontrar formas de otimizar a administração educacional.

Posteriormente, vendeu para a SEEDUC/RJ a matriz operacional da GIDE para administrar a rede pública estadual de educação. A GIDE representou um modelo de procedimentos específicos de administração a serem aplicados em todo o sistema educacional do Estado do

Rio de Janeiro. Embora oficialmente justificado pela melhoria da qualidade educacional, o programa, por meio de metas, avaliações e sistemas de bonificação, buscava, primordialmente, melhorar os índices externos, resultando no aumento do controle sobre o trabalho docente e na redução da autonomia das escolas públicas. Além disso, introduziu de maneira substancial o *ethos* empresarial na administração educacional pública.

Desse modo, na rede estadual do Rio de Janeiro, o gerencialismo, o fomento às parcerias público-privadas e as diversas modalidades de ensino médio já estavam em curso antes mesmo da aprovação do novo ensino médio. Portanto, a realidade na rede estadual já era “[...] de materialização de um projeto da classe dominante para a educação brasileira, em disputa nas últimas décadas, e com o qual a SEEDUC-RJ já estava em sintonia” (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022, p. 463).

Além das mudanças de cunho gerencial no Estado, as políticas neoliberais impactaram a educação no Rio de Janeiro por meio de parcerias público-privadas, nas quais as empresas, através de suas diversas fundações, passaram a influenciar a formação escolar da classe trabalhadora fluminense. Em 2009, a SEEDUC/RJ estabeleceu uma parceria com as empresas Oi e Fetranspor, no então denominado Sistema Conexão Educação. O Conexão Educação é uma rede informatizada para gerenciamento, em que diretores, professores e demais profissionais inserem sistematicamente informações dos alunos e da escola. Isso cria uma base de dados facilmente quantificável, facilitando o gerenciamento, o estabelecimento de metas e do controle das ações cotidianas de professores, diretores, coordenadores e alunos.

Em 2012, sob o título de Dupla-Escola, o governo do Estado lançou um programa em parceria com o Instituto Oi Futuro, o Instituto Grupo Pão de Açúcar, a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL) e a empresa Thyssenkrupp. O objetivo era integrar a formação geral e profissional da juventude fluminense,

5 Wilson Risolia, atualmente, ocupa o cargo de Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho e já foi CEO do Grupo Falconi. Informações disponíveis em: <https://www.linkedin.com/in/wilson-risolia-58b942197/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 9 mar. 2024.

resultando na criação do Núcleo Avançado em Educação (NAVE), em colaboração com a Oi; do Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo (NATA), em parceria com o Grupo Pão de Açúcar e a CCPL; além da implementação do curso técnico em administração no Colégio Estadual Erich Walter Heine, em colaboração com a Thyssenkrupp.

Segundo Pereira (2023), o Dupla-Escola baseia-se na teoria do capital humano, ao afirmar que a educação seria o canal para a superação das desigualdades sociais. Ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho sem promover uma visão crítica desse contexto, o programa parece favorecer a formação de uma mão de obra acrítica, contribuindo para a manutenção da hegemonia. E atualiza a teoria do capital humano (Frigotto, 1989), ao subjugar ao economicismo a educação, que acaba sendo vista apenas como recurso e estratégia de produção.

Projetos como os que foram implantados no estado do Rio de Janeiro com o objetivo de elevar a classificação da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão em fina sintonia com a política de gestão empresarial da educação e com a contínua redução de matrículas na rede pública, principalmente, no ensino médio na modalidade de EJA, no Rio de Janeiro e no Brasil. Como analisam Silva, Rios e Nascimento (2022, p. 80):

Por meio de diferentes medidas, a gestão [Wilson] Risolia foi marcada também pelo uso de capital da iniciativa privada como a Fundação Ayrton Senna, que esteve à frente do Projeto Fórmula da Vitória; a Fundação Roberto Marinho, à frente do Projeto Autonomia; e a Fundação Lehman, por meio de cursos de aperfeiçoamento para os ocupantes de funções de destaque como os AA-GEs, que tinham o intuito claro de formação de quadros que atendessem à proposta em curso.

Em 2013, seguindo a tendência das parcerias potencializadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, o estado do Rio de Janeiro, em acordo de parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), lançou o Programa Solução

Educacional para o Ensino Médio (SEEM), visando desenvolver habilidades e competências socioemocionais nas escolas. Inicialmente implementado de forma experimental no Colégio Estadual Chico Anysio (Rio de Janeiro), entre 2013 e 2015, o programa foi, posteriormente, expandido para o Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (Niterói) e para o Colégio Estadual Almirante Rodrigues Silva (Valença) (Chaves, 2019).

Importante destacar que o Instituto Ayrton Senna lidera as discussões sobre competências socioemocionais no Brasil, defendendo a formação da classe trabalhadora com base em competências específicas como resiliência, engajamento, empreendedorismo, amabilidade, tolerância etc. Consideradas isoladamente, essas competências podem parecer atributos positivos para a formação. No entanto, o estudante é convencido de que, se for esforçado, alcançará melhores condições de vida. Ele é educado para se conformar à instabilidade e à precariedade das condições sociais de trabalho e a ser individualmente resiliente e determinado.

O movimento de redução de matrículas na EJA não pode ser descolado do contexto de aprofundamento do neoliberalismo e de reforma do Estado, caracterizado nos parágrafos anteriores. É importante, sobretudo, historicizar adequadamente esse movimento de redução. Na década de 1990, a EJA foi marcada pela retração de iniciativas oficiais e, depois, pela implementação de inúmeros programas e projetos, conduzidos pela fragmentação e pela focalização. Ao longo de todo esse tempo, o não financiamento para a escola pública desenvolver uma Educação de Jovens e Adultos atrelada aos interesses da classe trabalhadora tem sido um ponto de entrave.

Entre as ações ligadas ao modelo de reforma neoliberal para o campo da EJA, podemos citar: a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996a), com o veto dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magis-

tério (FUNDEF) – Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996c) – aos alunos matriculados na EJA; e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007b), que, embora inclua o financiamento escolar à EJA, faz isso com percentuais menores, desestimulando os sistemas de ensino a ampliarem o número de matrículas na EJA. Em termos objetivos, o aluno da EJA vale 80% de um aluno do ensino “regular”⁶.

Podemos mencionar, também: a escolha realizada por estados e municípios pelos variados programas de EJA, muitas vezes desarticulados e de curta duração; e o uso da EJA como mecanismo de higienização para correção dos indicadores de fluxo escolar e desempenho ante as avaliações externas e o ranqueamento dos sistemas de ensino. Como consequência, por um lado, impede-se que os resultados da escola nas avaliações externas piorem, o que impacta o cálculo do IDEB. Por outro, essa migração induzida de jovens do regular para a modalidade vem promovendo a juvenilização da oferta educacional de EJA⁷.

Citamos, ainda: a valorização do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que pode influenciar diretamente o currículo da EJA, uma vez que o exame passa a ser o definidor do que será privilegiado pelo professor em sua aula, favorece interesses privatistas de venda de material didático, e estimula a criação de cursos preparatórios e tudo o que envolve a indústria dos exames supletivos. Em 2017, ano em que o ENCCEJA voltou a certificar o ensino médio, o exame alcançou o número de 1.575.561 inscritos, aumentando ainda mais em 2018, com

1.695.607 inscrições, e alcançando a marca de 2.973.375 em 2019, 75% de inscrições a mais que o ano anterior, um recorde histórico.

Partindo de uma nova configuração, em 2015, a SEEDUC/RJ resolveu unificar o gerenciamento do programa Dupla Escola e do programa SEEM, criando, então, o PROEIRJ. Este manteve as parcerias com as empresas que faziam parte dos programas anteriores, reforçando ainda mais seus laços e trazendo um caráter mais estruturado para o que já vinha sendo desenvolvido (Gawryszewski; Pereira, 2023).

Em 2015, a Fundação CECIERJ lançou um manual de orientações para a Nova Educação de Jovens e Adultos, delineando metas para alunos e professores. Com base nos estudos de Hottz, Ferreira e Vilardi (2018), observa-se que as mudanças nas taxas de aprovação e abandono/reprovação por falta nos primeiros anos da NEJA não diferiram significativamente do modelo semestral anterior. Isso sugere que, se o objetivo era aprimorar a qualidade por meio da melhoria dos indicadores, o estado do Rio de Janeiro não alcançou sucesso.

Todavia, é preciso destacar o projeto político-pedagógico presente naquela política educacional, analisando-a qualitativamente no âmbito de um projeto de sociedade e não somente a partir apenas dos seus resultados metrificáveis. Em suma, é necessário inquirir/indagar o interesse de classes por trás das transformações na educação pública (Evangelista; Shiroma, 2019).

A análise da Educação de Jovens e Adultos presencial de nível médio no Rio de Janeiro revela que suas transformações estão alinhadas às mudanças nas relações de produção em nível nacional e estadual. Como parte integrante da formação da classe trabalhadora brasileira, a modalidade é fortemente impactada pelo projeto neoliberal predominante na atualidade. A NEJA representa uma forma de educação cujo foco parece ser produzir índices educacionais e formar para o mercado de trabalho precarizado, de acordo com os ditames da Nova

6 O pouco investimento que a modalidade recebe, através de um fator de ponderação mais baixo, reforça a lógica do direito menor, tornando mais proveitoso aos gestores atender às outras etapas, o que muito possivelmente também contribuiu para o processo de diminuição do atendimento.

7 A migração dos jovens do ensino médio regular para a EJA é um fenômeno insuficientemente estudado e que carece de um esforço de investigação.

Gestão Pública e de uma renovação ainda mais empobrecida da teoria do capital humano. Ao se organizar em módulos, a NEJA reitera uma formação aligeirada, característica histórica da EJA. Além disso, sua estrutura reflete elementos que vão ao encontro da contrarreforma do ensino médio.

Cabe, ainda, destacar o quanto cresce na modalidade de EJA a oferta por meio da EaD, favorecendo a iniciativa privada. O favorecimento da EaD na EJA, não obstante as possibilidades já ressaltadas de precarização, reduz as possibilidades de uma formação permeável às contradições da luta de classes que emergem no ensino público presencial, favorecendo a difusão da pedagogia da hegemonia.

Nesse contexto, o conglomerado Cogna Educação publicou que vislumbra um mercado potencial de 1 bilhão de reais na EJA até 2025, principalmente, por meio de cursos a distância (Barreto, 2023). Portanto, a reformulação da EJA no Rio de Janeiro, embora tenha sido justificada pelo discurso da melhoria da qualidade educacional, resultou em programas que investem em uma formação ágil e flexível. Isso contribui, conforme apontado por Autor e Oliveira (2021), para o processo de certificação, que tem se configurado como uma estratégia das políticas governamentais recentes no Brasil. Além disso, potencializa a EJA enquanto mais um setor de extração de lucros para empresas que atuam no setor de serviços educacionais, além de espaço de divulgação da agenda empresarial para a educação.

Considerações Finais

A educação brasileira e, nela, a Educação de Jovens e Adultos, é marcada pelo caráter dual. Essa dualidade se manifesta em duas perspectivas de formação: uma orientada, principalmente, às exigências do mercado de trabalho e que contribui com processos de subalternização da classe trabalhadora; e outra embasada na perspectiva crítica de luta contra a manutenção das explorações e das

várias opressões. O desafio de superação desse perverso dualismo escolar passa pela luta por políticas educacionais emancipatórias, no bojo da luta por acesso e permanência de todos, em qualquer idade, a uma educação pública gratuita, universal e de qualidade socialmente referenciada.

No Rio de Janeiro, a GIDE disseminou o modelo de gestão empresarial na educação estadual, ampliando a celebração de parcerias público-privadas. A rede pública de ensino, quando tratada segundo a lógica de mercado própria da GIDE, pautada na relação custo-benefício, justifica o fechamento de escolas, turmas e turnos de EJA com argumentos de objetividade da gestão escolar. Tal racionalidade empresarial contribui para a contínua retração das matrículas na EJA, tanto pelo encerramento da oferta de EJA quanto pela reformulação da oferta, com propostas de otimização de turmas e uso da Educação a Distância.

Destacamos a nossa profunda preocupação com a ampliação de matrículas de EJA oferecidas por um tipo de EaD mercadológica, observada por este estudo. A sua associação com o novo modelo de integralização curricular do ensino médio contribuirá em larga medida para a conformação ampliada da EJA à agenda empresarial para a educação. As consequências desse processo indicam o recrudescimento da ação política da classe dominante em direção à formação dos trabalhadores, cuja meta fundamental é formar um sujeito cada vez mais enquadrado pelas técnicas e pelo vocabulário difundido no âmbito das corporações.

Desse modo, para finalizar, concluímos com nosso estudo que, no âmbito da EJA, as tendências de diminuição de matrículas – a fragmentação, a aceleração e o esvaziamento dos cursos – têm sido estimuladas no estado do Rio de Janeiro. Essas tendências, por sua vez, articulam-se a um processo de entrega da modalidade à lógica do empresariado e suas fundações educacionais, sustando, assim, o direito à educação de qualidade de milhões de trabalhadores fluminenses.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M. M. Cogna Educação aposta no mercado potencial de R\$ 4,6 bilhões do ensino técnico e EJA. **Jornal Extra Classe**, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/12/cogna-educacao-aposta-no-mercado-potencial-de-r-46-bilhoes-do-ensino-tecnico-e-eja/>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicao-demotivos-148871-pl.html>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007c.
- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 13, de 11 de novembro de 2015*. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27581-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-13-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Áreas de atuação. Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais. Censo Escolar. **Resultados**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2024.
- CHAVES. D. **Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2019. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.
- FREITAS. L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo:

Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GAWRYSZEWSKI, B.; MARQUES, G.; LAVOURAS, F. Uma análise das possíveis interseções entre a base econômica do Rio de Janeiro e a oferta de educação profissional. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 214-241, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28310/16442>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GAWRYSZEWSKI, B.; PEREIRA, N. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355/114117291>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GERBELLI, C. V. de C. A destruição da EJA é um Projeto Racista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [s. l.], p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-eja-e-um-projeto-racista/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GOMES, I.; FERREIRA, I. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste%23~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20recuou,%2C8%25%20para%20o>. Acesso em: 13 mar. 2024.

HOTTZ, A. D.; FERREIRA, C. S.; VILARDI, L. O. Um novo modelo de EJA para o ensino médio no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 554-582, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v29n71/1984-932X-eae-29-71-554.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982>. Acesso em: 13 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www>.

ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html. Acesso em: 13 mar. 2024.

LEHER, R. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. et al. **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-52.

MANSUTTI, M. A. (coord.). *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*. [S. l.]: Ação Educativa: Cenpec: Instituto Paulo Freire, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieja.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PEREIRA, N. **A Reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro (2017 - 2022)**: a formação de jovens em fragmentos. 2023. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 463-481, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398/1117>. Acesso em: 9 mar. 2024.

QEDU. Use dados. Transforme a educação. Brasil: Censo escolar. *QEdu*, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 13 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Nova EJA: educação para jovens e adultos – manual de orientações**. Rio de Janeiro: SEEDUC: Fundação CECIERJ, 2022a. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6.035, de 28 de janeiro de 2022**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022b. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostraredacao.php?k=579E5019-0AAPA-40BE-B9CD-41639AB75B74>. Acesso em: 9 mar. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. V. **A reforma gerencial do Estado na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2018. 93f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, G.; RIOS, M. B. L.; NASCIMENTO, M. B. S. Direito à educação e gestão empresarial: uma encruzilhada no acesso ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro. *In: ALVARENGA, M. (org.). Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: escritas compartilhadas*. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2022.

SILVEIRA, D.; CAVALLINI, M.; GAZZONI, M. Desemprego é maior entre jovens, mulheres e trabalhadores sem ensino superior. *G1*, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/desemprego-e-maior-entre-jovens-mulheres-e-trabalhadores-sem-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOUZA, R. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola**: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE)

como mecanismos de controle do mercado. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, p. 09-35, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>. Acesso em: 29 ago. 2024.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Encceja : Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 80–97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em: 29 ago. 2024.

Recebido em: 15/03/2024
Aprovado em: 27/04/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR (2020-2022)

*Rodrigo Magno dos Santos Vale**
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
<https://orcid.org/0000-0002-4562-3346>

*Denise Abigail Britto Freitas Rocha***
Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0009-0005-2310-1749>

RESUMO

A criação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um marco importante para as políticas de acesso à educação, tendo como público-alvo os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação por inúmeros motivos. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da EJA como programa de reparação vem sofrendo com o processo chamado juvenilização. O objetivo deste artigo é discutir o fenômeno da juvenilização desta modalidade, trazendo como ponto de partida o olhar dos alunos da EJA do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, localizada em Mussurunga 1, Setor C, Salvador-BA. Optou-se por discorrer sobre esta temática em decorrência da sua importância para o desenvolvimento social e a discussão da valorização do potencial que a Educação de Jovens e Adultos proporciona para o educando que decidiu reiniciar sua trajetória educacional, trazendo como base teórica os estudos de Haddad (1991; 2002), Di Pierro (2001) e Brunel (2004), corroborando para as discussões e definições do fenômeno da juvenilização. Trata-se de uma pesquisa com cunho exploratório descritivo, trazendo uma abordagem qualitativa pautada em análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações e questionários.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Fracasso Escolar. Juvenilização.

ABSTRACT

THE JUVENILIZATION PROCESS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AT PINTO DE AGUIAR STATE SCHOOL (2020-2022)

The creation of Youth and Adult Education (EJA) was an important milestone for policies on access to education, targeting young people and adults who

* Mestrando do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Pesquisador no Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades da Universidade do Estado da Bahia CRDH/UNEB; Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB- Campus XI). Salvador/BA, Brasil. E-mail: prof.rodrigomagno@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Uninassau Salvador. Coordenadora do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB). Vice-Coordenadora dos Grupos de Pesquisa GEDH e CriaAtivos UNEB/CNPQ. Salvador/BA, Brasil. E-mail: dfrochauneb@gmail.com

had no access to education for a variety of reasons. From this perspective, the development of the EJA as a reparation program has suffered from the process called juvenilization. The aim of this article is to discuss the phenomenon of the juvenilization of this modality, taking as a starting point the view of the students of the EJA at Colégio Estadual Pinto de Aguiar, located in Mussurunga 1, Sector C, Salvador-BA. We chose to discuss this topic because of its importance for social development and the discussion of valuing the potential that Youth and Adult Education provides for students who have decided to restart their educational career, using as a theoretical basis the studies of Haddad (1991 and 2002), Di Pierro (2001) and Brunel (2004), corroborating the discussions and definitions of the phenomenon of juvenilization. This article is a descriptive exploratory study with a qualitative approach based on document analysis, semi-structured interviews, observations and questionnaires.

Keywords: Youth and Adult Education. School failure. Juvenilization.

RESUMEN

EL PROCESO DE JUVENILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN EL COLEGIO ESTATAL PINTO DE AGUIAR (2020-2022)

La creación del programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) fue un hito importante para las políticas de acceso a la educación, dirigido a jóvenes y adultos que no tenían acceso a la educación por diversas razones. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la EJA como programa de reparación ha sufrido el proceso denominado juvenilización. El objetivo de este artículo es discutir el fenómeno de la juvenilización de esta modalidad, tomando como punto de partida las opiniones de los alumnos de la EJA del Colegio Estadual Pinto de Aguiar, ubicado en Mussurunga 1, Sector C, Salvador-BA. Elegimos discutir este tema por su importancia para el desarrollo social y la discusión de valorizar el potencial que la Educación de Jóvenes y Adultos proporciona a los alumnos que han decidido reiniciar su trayectoria educativa, utilizando como base teórica los estudios de Haddad (1991 y 2002), Di Pierro (2001) y Brunel (2004), corroborando las discusiones y definiciones del fenómeno de la juvenilización. Este artículo es un estudio exploratorio descriptivo con abordaje cualitativo basado en análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observaciones y cuestionarios.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Fracaso escolar. Juvenilización.

Introdução

A criação da modalidade de ensino para Adultos e Idosos tem em sua origem o objetivo de defender uma demanda social que requeria a conscientização da classe sobre sua importância primordial para o desenvolvimento do país. Só em 1988 a Educação de Adultos ganha

uma nova nomenclatura que incluía também o jovem; assim surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA), originada com objetivo de oportunizar uma educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na

idade apropriada. Essa modalidade de ensino ganhou ainda mais relevância quando passou a ser vinculada à educação básica.

Na contemporaneidade, alguns sistemas de ensino vinculados a EJA vêm discutindo qual é a idade adequada para inserção de um adolescente nessa modalidade, a despeito da Resolução N. 3/2010 (BRASIL, 2010), que estabeleceu o direito de todos os jovens frequentarem a EJA nas instituições de Ensino Fundamental a partir dos 15 anos de idade completos e no Ensino Médio com 18 anos completos.

No entanto, ainda é muito debatido se realmente é adequado que alunos dessa idade estejam inseridos nessa categoria de ensino, tendo em vista que os métodos educacionais aplicados dentro das salas de aula da educação de jovens e adultos têm objetivos e um público-alvo totalmente diferente da educação regular.

O objetivo deste estudo é analisar os efeitos que o processo de juvenilização (Haddad; Di Pierro, 2000; Brunel, 2004) traz como possibilidades e dificuldades quanto ao rendimento escolar dentro do Colégio Estadual Pinto de Aguiar durante os anos letivos de 2020 a 2022, abordando como referência o ponto de vista desses alunos/adolescentes que muitas vezes são rotulados como alunos-problema ou educandos com dificuldades de aprendizagem na educação regular.

Assim, levantaremos os motivos que levam esses educandos a optarem pela evasão escolar do ensino regular e a reinserção dentro da modalidade de ensino para Jovens e Adultos. Espera-se que o tema tratado neste artigo possa proporcionar reflexões e discussões de alternativas para transmutar o atual contexto da EJA em Salvador-BA, pois ainda existe uma carência na exploração acadêmica sobre essa temática.

Para uma articulação maior sobre o fenômeno debatido pelos autores mencionados, iremos descrever na revisão bibliográfica como o processo de juvenilização é compreendido pelos autores, abordando como a criação da Resolução n. 3, promulgada no dia 15 de junho de 2010, contribuiu para a aceleração da

juvenilização da EJA, trazendo as concepções teóricas sobre a causa e efeito desse fenômeno.

A metodologia consiste em pesquisa de campo e coleta de dados através de entrevista semiestruturada com os alunos da EJA do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, trazendo um recorte histórico do período de 2020 a 2022. Foram utilizados instrumentos como questionário e entrevista semiestruturada para a realização de uma pesquisa investigativa, analista e discursiva sobre os resultados apresentados nas pesquisas de campo que foram realizadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos (adolescentes, jovens e adultos) que compõem o corpo discente do colégio. Todos os envolvidos tiveram seus nomes preservados, sem identificação e/ou alteração, de acordo com autorização de forma digital do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para o registro das respostas.

O processo de coleta de dados aconteceu de forma virtual devido à pandemia do COVID-19, optando-se por utilizar uma plataforma digital em todo processo de entrevistas. A ferramenta possibilitou os registros do questionário e posteriormente a análise das repostas dos alunos do Colégio Estadual Pinto de Aguiar da cidade de Salvador-BA, localizado em Mussurunga I, setor C.

A juvenilização da EJA no Brasil

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos sofre por um processo de descontinuidade em seus programas educacionais, o qual culminou no surgimento de muitos desafios para a educação que ainda se refletem em nossa sociedade. Tais desafios apontam para a importância da Educação de Jovens e Adultos para o ensino e a sociedade, pois a partir dela é garantido acesso à educação para todos os indivíduos que foram impedidos de concluir seu ensino na idade adequada, dando-lhes oportunidade de desenvolverem-se como cidadãos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

capítulo II, da seção V, artigo 37 (BRASIL, 1996).

Dentre os desafios postos à Educação de Jovens e Adultos em seu histórico, com o passar dos anos e a falta de um programa específico e eficiente que ampare esse adulto, a EJA vem enfrentando também um processo de juvenilização em seu corpo discente. Haddad (2007) salienta que esse processo de rejuvenescimento da educação de jovens e adultos começa a ter destaque no final da década de 1990, sendo fruto tanto de fatores históricos que norteiam a EJA no Brasil quanto do fato do ensino regular não apresentar práticas educacionais eficientes para reter esse adolescente e garantir a sua permanência na escola/colégio. O Parecer nº 23/2008 (BRASIL, 2008) informa que:

Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como 'invasora' da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de 'lavagem das mãos' sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de 'tapa-buraco' (Brasil, 2008).

Esse adolescente começa a ser desmotivado e influenciado a optar pela evasão escolar por vários motivos, vindo a escolher a EJA como uma forma de ter uma nova oportunidade de aprender. A existência de vários motivos que contribuíram para a evasão em massa dos adolescentes da escola regular, tais como a escassez de alimento, a inserção precoce no mercado de trabalho, questões sociais, políticas e familiares, dentre outros, fortaleceram um cenário propício e uma normalização da mudança de modalidade desses adolescentes, em situação na qual a educação de jovens e adultos muitas vezes é vista como algo punitivo e/ou excludente.

No que tange à EJA, a criação do Parecer n. 23/2008 e posteriormente a Resolução

n. 3/2010 (Brasil, 2010), a qual estabelece através dos seus artigos 3º, 4º, 5º e 6º a idade mínima para matrícula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – como referido, de 15 anos completos para integrar o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio – contribuíram para a intensificação do processo de rejuvenescimento dentro dessa modalidade.

Dentro desse contexto, em seu livro *Jovens Cada Vez Mais Jovens: Na Educação de Jovens e Adultos*, Brunel (2004) salienta fatores que corroboram para a intensificação desse processo de juvenilização dentro da EJA, como, por exemplo: **Fatores pedagógicos** – Falta de professores capacitados para exercer a função de mediador no processo de aprendizagem e escassez na infraestrutura escolar; **Fatores Estruturais** – O histórico de fracasso escolar desses alunos, que se consideram incapazes de prosseguir dentro das escolas e veem-se como os únicos responsáveis por esse processo de insucesso; **Fatores Legais** – A construção e elaboração de leis, diretrizes e parâmetros legais que corroboram a facilitação da entrada desses adolescentes na modalidade de educação para jovens e adultos.

Esses são alguns fatores que, segundo Brunel (2004), contribuem para que esses adolescentes estejam migrando cada vez mais cedo para a EJA. Porém, qual o indivíduo que se enquadra dentro do perfil desse ser juvenil? Através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é estabelecido que todos os indivíduos na faixa etária de 12 a 18 anos são compreendidos como adolescentes, sendo que em 2005 a idade delimitada para a juventude brasileira ficou estabelecida entre 15 a 29 anos. A faixa etária que envolve o início e fim da adolescência dentro do contexto do ensino regular abrange o fundamental 2 e todo o ensino médio.

A fase da juventude é um período muito complexo e de construção. Segundo Janice Sousa (2006), esse período é uma fase de transição entre a infância e a fase adulta; assim, esse indivíduo sofre grandes influências sociais em seu desenvolvimento para a vida adulta, tornando-se reflexo das ações sociais da sociedade.

Dentro dessa percepção de construção, todo o processo de segregação e as condições de acessibilidade às escolas no início do século XX tornaram-se um campo fértil para a migração perversa desses adolescentes para as escolas noturnas que eram direcionadas aos adultos.

Cabe ressaltar que a juventude é um processo único e não deve ser mensurado somente pela faixa etária, mas também pelos fatores socioeconômicos e socioculturais. Melo e Santos citam o documento do Conselho Nacional da juventude (2006), afirmando que:

A juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, a qual no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Por outro lado, a UNESCO utiliza a faixa etária de 15 a 24 anos para demarcar o período da juventude, por sua vez a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera as pessoas de 15 a 19 anos como adolescentes jovens e as pessoas de 20 a 24 anos como adultos jovens. (Melo; Santos, 2013, p.1).

Os autores, bem como Fernandes (2008) e Rumert (2007) em suas respectivas obras, argumentam que a criação das resoluções, leis e normas que tem por objetivo oportunizar a esse adolescente uma possível correção do seu desvio escolar, pois é necessário discutir os anseios desses alunos através de diálogos efetivos, tendo em vista que em como todo processo de aprendizagem o meio social é um fator predominante para a formação desse indivíduo. Cabe estabelecer um processo efetivo que transmute o contexto social desse adolescente.

Haddad e Siqueira (2015, p. 99-100) destacam:

Esta situação está cada vez mais desafiando as políticas de EJA em função do crescente envio de jovens, muitos deles analfabetos funcionais, que recém fizeram 15 anos, a essa modalidade por não estarem sendo atendidos no ensino fundamental de forma adequada. A repetência e a evasão ainda são problemas para a permanência do alunado na escola, fazendo com que muitas crianças desistam antes de completar o ensino fundamental. Mais de 1 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. É esta situação

que alimenta a composição do enorme contingente de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não consegue se alfabetizar com qualidade para que se mantenha autônomo no uso da escrita e da leitura. Apesar do aumento na oferta de vagas no ensino fundamental regular, e a melhoria na promoção do alunado ao longo das últimas décadas, o atraso acumulado na escolaridade cria uma demanda potencial significativa por políticas de educação de jovens e adultos (EJA) (Haddad; Siqueira, 2015).

Nesse sentido, existem vários fatores que contribuem para que esses adolescentes optem por migrar para a EJA como uma alternativa viável para a conclusão do seu ensino básico, buscando um reconhecimento social e a construção por sua identidade.

A diferença de abordagem educacional torna-se um dos motivos que contribuem para o crescimento desse fenômeno, pois no que tange à EJA e ao seu público-alvo, é importante que os alunos já tenham uma experiência de vida que permeia seu cotidiano e isso sempre terá importância no processo de aprendizagem. Vale ressaltar também que o processo de ensino na EJA só terá uma verdadeira significância quando for levada em consideração a importância das experiências e do pensamento popular desse indivíduo em sala de aula, e não somente um ensino mecânico, que só visa à produção de conteúdo. Esse fato demonstra a complexidade e as diferenças educativas da EJA em comparação com o ensino regular, com demandas educacionais e objetivos distintos.

Dentro desse contexto existente na modalidade da EJA no Brasil, cabe ainda a construção e realização de uma ação eficiente para que esse processo de juvenilização não ocorra com tanta frequência e por mais tempo, trazendo uma proposta educacional que permita e crie meios dos adolescentes não optarem pelo abandono escolar e/ou migrarem para a EJA, tornando-os protagonistas do seu desenvolvimento cidadão e educacional, atribuindo-lhes uma função social importante que influencie nos seus comportamentos e atitudes. Carrano (2007) colabora afirmando que:

Tais aspectos relativos à presença do jovem são incipientes no campo da EJA e para enfrentar esse desafio de 'juvenilização da EJA', deveríamos buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas alunos. O que propicia a reflexão sobre quem é esse sujeito, porque ingressou numa sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades. (Carrano, 2007, p.1).

O processo de vulnerabilidade social que esses adolescentes passam e a constante busca por um emprego para a sua sobrevivência torna-se um fator extremo para que a presença dessa juventude ganhe forças ao longo dos anos. O Brasil carece de ações e políticas educacionais públicas que amparem os anseios desses indivíduos e permitam-lhes concluir os estudos no tempo e idade certos.

Procedimentos metodológicos: o caminho investigativo da pesquisa

O *lócus* da pesquisa é o Colégio Estadual Pintos de Aguiar (CEPA), localizado em Mussurunga I, Setor C, Rua Doutor Artur Couto, s/n, Salvador – BA, uma instituição de ensino público que oferece o Ensino Fundamental II (anos finais – do 6º ao 9º ano – Regular e EJA) e Ensino Médio

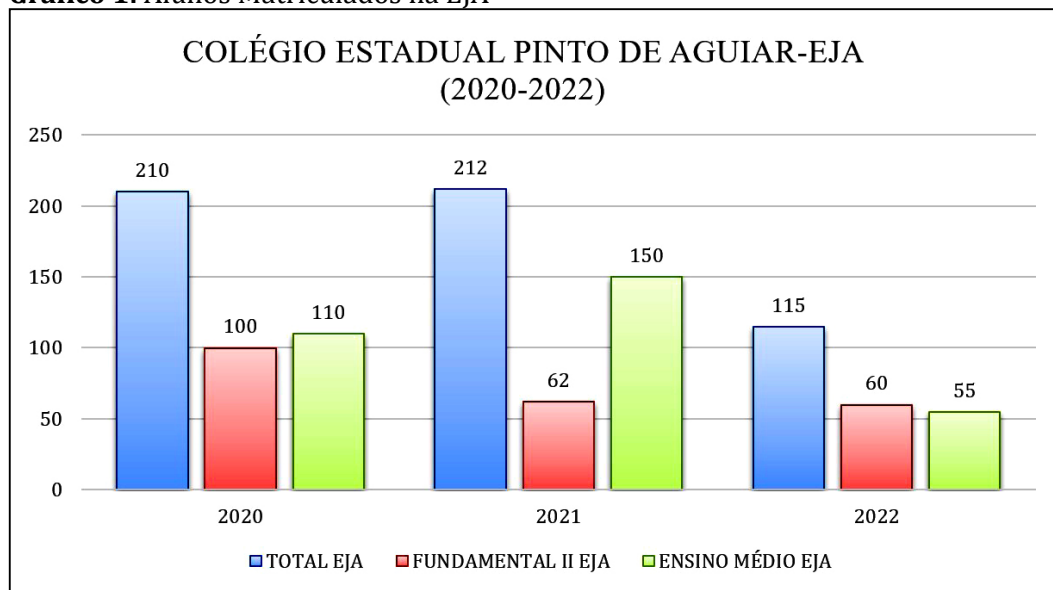
(Regular e EJA), com o intuito de atender as demandas da comunidade. O Colégio Pinto de Aguiar funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), tendo um total de 12 turmas voltadas à modalidade de ensino para jovens e adultos.

O foco deste artigo são as turmas dos Eixos VI (1º e 2º Ano de Ensino Médio) e o Eixo VII (3º Ano do Ensino Médio), que compõem o ensino médio da EJA. Todo o ciclo de entrevistas, que iniciou em 2020 e terminou em 2022, teve como registro de matrículas cerca de 537 alunos regularmente matriculados na EJA (Gráfico 1).

O questionário foi aplicado aos estudantes regularmente matriculados da EJA através de uma plataforma digital, pois em 2020 a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) impôs mudanças ao funcionamento de todas as atividades acadêmicas. Foi necessário realizar diversas ações preventivas visando a garantir uma coleta de dados segura e eficiente, bem como contribuir para o enfrentamento à pandemia.

Segundo registro da secretaria de educação (SEC-BA) e a secretaria do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, foram registradas as seguintes quantidades de matrículas para a Educação de Jovens e Adultos durante os anos de 2020-2022, seguindo o gráfico abaixo (Gráfico 1):

Gráfico 1: Alunos Matriculados na EJA



Fonte: elaboração própria.

Essas informações demonstram que durante o período da entrevista a demanda por vagas para a EJA no colégio não sofreu alteração. Note-se, porém, que estava em curso uma reestruturação para fazer com que os alunos se interessassem e permanecessem frequentando as aulas, com realização de várias campanhas de matrículas e incentivos para esses alunos.

O processo de coleta de dados aconteceu de forma virtual, utilizando instrumentos como questionário e entrevista semiestruturada. Optou-se por utilizar uma plataforma digital em todo o processo de entrevistas. A ferramenta possibilitou os registros do questionário e posteriormente a análise documental das repostas dos alunos do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, da cidade de Salvador-BA.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos (adolescentes, jovens e adultos) que compõem o corpo discente do colégio e frequentam a modalidade da EJA. Todos os envolvidos tiveram seus nomes preservados sem identificação e/

ou alterados de acordo com autorização, de forma digital, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para o registro das respostas. O procedimento seguiu as orientações e comitê de ética, que autorizou as entrevistas e registro das respostas dos indivíduos entrevistados.

Como o foco da pesquisa é discutir o processo de juvenilização da EJA, foi necessário realizar uma seleção dos respondentes, tendo como principal foco os alunos que não se enquadravam na Resolução n. 3/2010 (Brasil, 2010). Tendo isso em vista, realizamos as entrevistas com todos os alunos da EJA que se colocaram à disposição para tanto. Dos 315 alunos que frequentaram a EJA no CEPA, conseguimos entrevistar 142, o que corresponde a 45% dos alunos matriculados durante 2020-2022.

Dentro do recorte de 142 alunos que aceitaram a participar da entrevista, foi realizado um segundo recorte de acordo com a faixa etária dos alunos, seguindo os critérios abaixo (TABELA 1):

Tabela 1: Faixa Etária dos Alunos Entrevistados

IDADE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Até 17 anos	30	21%
18-40 anos	62	44%
41-60 anos	45	31%
60 ou mais	5	4%

Fonte: elaboração própria

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se metodologia qualitativa; assim, foi feito um recorte das 30 respostas dos alunos que se enquadram no processo de juvenilização da EJA, apontado pelos autores Haddad (2002), Di Pierro (2001), Carvalho (2009) e Brunel (2004). Todavia, muito das respostas que os outros alunos apresentaram suplementam um ideal de como a EJA funciona no contexto do colégio estadual.

Salientamos que consideramos os dados da pesquisa uma base de iniciação científica, então, será necessária uma complementação, pois não são apresentados dados municipais e nem regionais concretos, cabendo ampliação

do número de escolas e colégios colaboradores, principalmente na participação dos alunos, tendo em vista as dificuldades de acesso à internet dos estudantes do colégio. Portanto, os dados atuais são insuficientes para generalizações que traduzam de forma objetiva todo o processo de juvenilização que fundamenta os estudos dos autores mencionados anteriormente, e que ocorre também nas escolas municipais e colégios estaduais de Salvador-BA, levando em conta sua temática abrangente e complexa.

Ainda assim, essa pesquisa espelha como o processo de juvenilização vem acontecendo durante toda a construção da EJA e ganhando

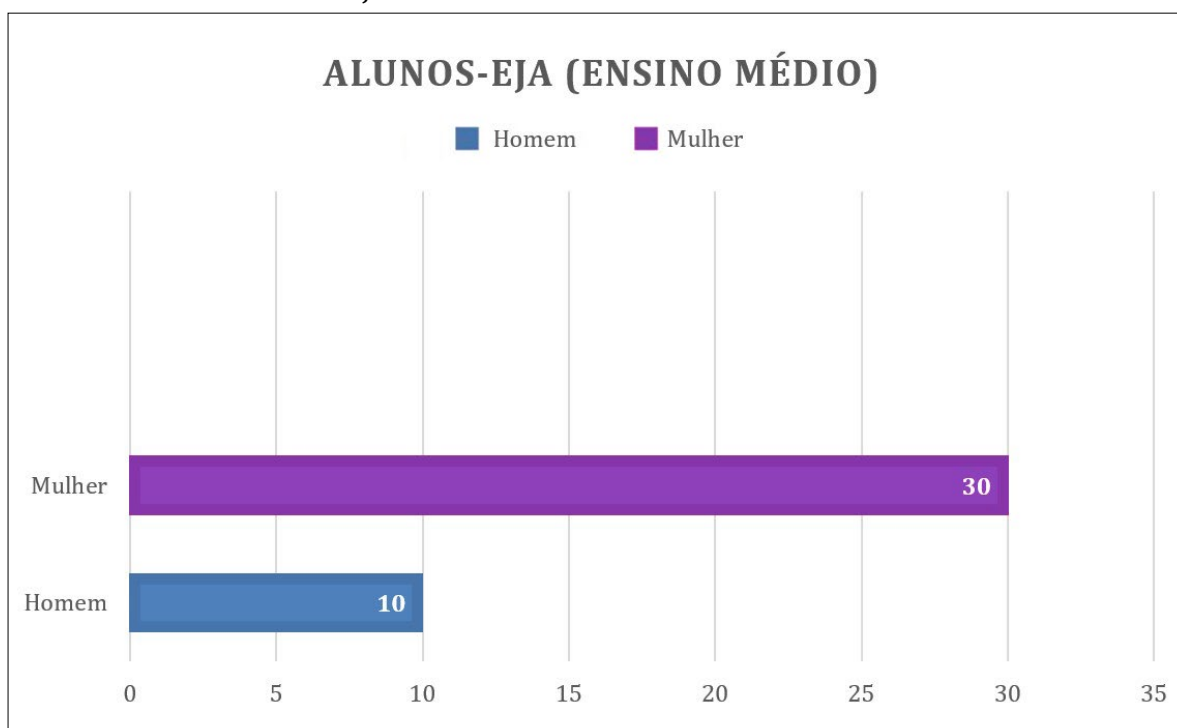
força no cenário atual da educação. Dentro desse contexto, escutar os alunos e encontrar um caminho novo faz-se necessário para um novo olhar na Educação de Jovens e Adultos.

O caminho da pesquisa

Com a coleta de informações através de uma plataforma digital e, posteriormente, a análise

de dados das 30 respostas dos alunos do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, tivemos algumas informações que corroboram os estudos de Brunel (2004). Um dos primeiros pontos é a predominância das mulheres dentro da modalidade de ensino da EJA: conforme demonstrado no Gráfico 2 (abaixo), as mulheres são um público massivo no que diz respeito aos alunos da EJA no C.E.P.A.

Gráfico 2: Perfil Alunos da EJA do C.E.P.A



Fonte: elaboração própria

O aumento do público feminino na EJA aponta alguns questionamentos sobre o incentivo à permanência das mulheres na educação regular, tendo em vista que ao longo de sua jornada educacional elas enfrentam barreiras para permanecerem em sala de aula (Brunel, 2004). Esse fator complementa o entendimento de que com o passar dos anos o público feminino reingressa na EJA, sendo que o maior índice de desistência durante o ano letivo é do público masculino. Essas desistências acontecem por fatores externos à sala de aula, mas que contribuem massivamente para o baixo desempenho dos alunos.

Nesse recorte, realizamos a entrevistas com 63,9% das mulheres e 36,1% dos homens

que frequentaram o colégio dentro dos critérios estabelecidos. Esses dados evidenciam que existem vários fatores que levam essas mulheres a optarem pela EJA em alguma fase da vida, tendo em vista a dinâmica social que permeia a sua saída do ensino regular, ou o fato de que apenas tiveram a oportunidade de frequentar as instituições de ensino tardiamente.

Sobre esse aspecto, Brunel (2004) afirma que existem vários fatores que atraem os jovens para a EJA, especialmente no que diz respeito à agilidade e à rapidez na conclusão dos cursos; ao convívio mais direto com diferentes sujeitos; à flexibilidade de seus horários e currículos e à liberdade na relação entre professores e

alunos, bem como à mudança na abordagem pelo corpo educacional.

Com a tabulação dos dados, foi evidenciado que no Colégio Estadual Pinto de Aguiar os fatores que mais contribuíram para a evasão desse adolescente do ensino regular e sua inserção na educação de jovens e adultos são: **Fator Econômico, Fator Familiar e o Fator Pedagógico**. Brunel salienta que:

O mercado de trabalho instável, as relações familiares frequentemente fragilizadas, a falta de confiança no futuro são fatores que pertur-

bam esses jovens, levando-os, muitas vezes, ao envolvimento com drogas, a comportamentos violentos ou a uma atitude de apatia e desânimo (Brunel, 2004, p. 36).

Esses fatores estão atrelados diretamente aos motivos que levaram alguns alunos a optarem pela EJA como modalidade de ensino para concluir o seu ensino básico. A Tabela 2 mostra os múltiplos motivos que contribuem o isentivo desses alunos a voltar para concluir seus estudos na educação de jovens e adultos no C.E.P.A:

Tabela 2: Quadro de Perguntas 1

NOME DO ALUNO (A)	SEXO	QUE MOTIVOS LEVARAM VOCÊ A ESTUDAR À NOITE, NA EJA?
BSS	Homem	A família e meus amigos me motivaram a concluir os estudos.
ES	Homem	Concluir os estudos e procurar um emprego de carteira assinada.
LJAP	Homem	Foi o único horário que encontrei para estudar e trabalhar.
MOJ	Mulher	O mercado de trabalho hoje em dia obriga os trabalhadores terem no mínimo o ensino médio.
CB	Mulher	Tive que ajudar a minha mãe no trabalho e estou fazendo um curso, esse foi o único horário que encontramos para eu continuar estudando.
MLAJ	Mulher	Teve vários motivos, mas o principal é ajudar a minha mãe a cuidar da casa e dos meus irmãos.
NSV	Mulher	Trabalho pelo turno da manhã e tarde, sendo que a EJA ajuda a concluir mais rápido.
PC	Mulher	Tenho uma filha e preciso cuidar dela, pois não tenho ninguém.
CS	Mulher	Sou mãe de suas crianças, preciso trabalhar e cuidar delas. Esse foi o único horário que conseguir encontrar.
LCS	Mulher	Engravidei muito nova e tive que parar de estudar para trabalhar e cuidar da casa. Só voltei por conta do incentivo dos professores.

O relato dos alunos reflete os desafios enfrentados por esses adolescentes fora da instituição escolar. Tais fatores pautam as discussões sobre os erros cometidos pelo ensino regular e a falta de políticas de permanência educacionais efetivas que contribuam para que esses adolescentes permaneçam e concluam seus estudos.

Esse retrato que pontua a realidade da educação brasileira é referenciado nos estudos de Brunel (2004), onde o autor fatores que

corroboram para o crescente desenvolvimento do processo de juvenilização da EJA. Dentro desse fenômeno já apontado, percebe-se que os fatores externos ao ambiente educacional formal são cruciais para o desenvolvimento desses alunos. Essa incidência culminou em alguns pontos que, durante a pesquisa, ficaram visíveis na vida de cada aluno que se enquadra no processo de juvenilização da EJA dentro do C.E.P.A; são eles:

Fator Econômico: Gira em torno da inserção precoce desse adolescente no mercado de trabalho (muitas vezes de modo informal e sem nenhum direito trabalhista) e a busca constante por alimento. Esse fator desenvolve-se em torno do ambiente socioeconômico no qual esse adolescente vive, onde há escassez de alimentos ou falta de refeições completas durante o seu dia, tornando a busca por um trabalho como fonte de sobrevivência algo essencial; isso influencia na decisão destes adolescentes pela evasão ao considerarem a educação como fator não primordial para si e suas famílias.

O aluno MOJ descreve como o fator econômico contribui fortemente para a evasão destes adolescentes do ensino regular; ele salienta

que: “Eu e minha mãe éramos os únicos da família que conseguimos trabalho na época. Como ela não tinha como cuidar dos meus irmãos, eu tive que sair da escola para ajudar também”.

Dentro dessas situações, ainda existe a dificuldade de conciliar os estudos e trabalho, fator que pesa muito na decisão desses alunos. Nesse contexto, a EJA é vista com bons olhos, pois ela é disponibilizada em um turno favorável para tal conciliação. Todavia, durante o ano letivo a permanência e frequência desses alunos sofrem uma decadência significativa. A tabela 3 demonstra que o fator Econômico tem um peso na hora da decisão desses alunos, tanto para a sua inserção quanto para a conclusão dos seus estudos na EJA.

Tabela 3: Motivos que levaram para a EJA

NOME DO ALUNO (A)	SEXO	POR QUAL/QUAIS MOTIVOS VOCÊ PRECISOU SE AFASTAR DA ESCOLA?	EM SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO AS CAUSAS/MOTIVOS QUE LEVAM O ALUNO A ABANDONAR A ESCOLA E IR PARA A EJA?
ES	Mulher	Trabalho e família.	Trabalho e sustentar família.
EJM	Mulher	Tive que trabalhar.	Trabalho, família e desmotivação com o colégio
LJAP	Mulher	Tive que trabalhar para ajudar a minha família e nunca pensei em retornar, porém meu novo trabalho exigiu que eu tirasse o 2º Grau.	São vários fatores, eu particularmente tive que trabalhar.
MOJ	Homem	Eu e minha mãe éramos os únicos da família que conseguimos trabalho na época. Como ela não tinha como cuidar dos meus irmãos a noite, tive que sair da escola para ajudar também.	Falta de incentivo na família e interesse da pessoa.
FGS	Homem	Comecei a trabalhar.	A maior dificuldade é conciliar o trabalho com o estudo.
PASR	Mulher	Trabalho e fui morar em outro lugar.	Falta de interesse e preguiça.
MCA	Mulher	Eu precisei trabalhar de faxineira muito nova então acabei ficando muito tempo sem estudar.	Acredito que o principal seja o trabalho e família.

A segurança econômica permite que os alunos tenham mais segurança para continuar os estudos, fato esse que exige uma ação mais efetiva das políticas de permanência estu-

dantil. É necessário entender que os motivos externos, como a vida econômica das famílias, são cruciais para a permanência escolar dos estudantes da EJA, a qual introduz mudanças

em sua história e trajetória de vida, abrindo-lhes novas perspectivas.

Fator Familiar: Este é um dos fatores mais recorrentes dentro da educação, pois nele existem vários núcleos que afetam diretamente as escolhas desse estudante. Um dos pontos cruciais para o grande peso do fator familiar no fenômeno da juvenilização da EJA é o aumento massivo da gravidez na adolescência.

Esse fator atinge diretamente as mulheres. Segundo os dados disponibilizados pelo IBGE, em 2018, cerca de 610 mil mulheres estavam fora da escola ou colégio, das quais 35% já eram mães. A aluna LCS informa que: “Engravidei muito nova e tive que parar de estudar para trabalhar e cuidar da casa.”. Esses fatores também contribuem para os altos índices de participação das mulheres na EJA. É importante salientar que a gravidez precoce na adolescência não é o único motivo que faz do fator familiar o que mais influencia adolescentes a optarem pela EJA, mas é um dos mais recorrentes na sociedade.

Outra questão frequente na vida desses adolescentes é a responsabilidade precoce, pois têm que cuidar da casa e dos seus irmãos muito cedo. Esse “amadurecimento” faz com que os adolescentes sempre coloquem a família em primeiro lugar, muitas vezes sacrificando seu próprio desenvolvimento para se responsabilizarem por algo que não é compatível com a sua faixa etária.

Este núcleo é decorrente das novas dinâmicas familiares, onde a estrutura familiar não apresenta autoridades que proporcionem segurança para essa família; assim, esse adolescente torna-se esse “adulto” pela ausência dos pais.

Fator Pedagógico: Muitos dos adolescentes que compõem a EJA e que foram alunos da educação regular eram tidos como alunos-problema dentro da escola/colégio no período diurno. Tais adolescentes acabam ficando desmotivados com o modelo educacional do ensino regular, situação agravada pelas inúmeras repetências, muitas vezes de forma traumática, que complicam o seu processo de

aprendizagem e desencorajam esse adolescente de continuar frequentando a educação regular. Outro ponto importante que compõe o fator pedagógico é a falta de infraestrutura curricular, programas de incentivos educacionais para a permanência desses alunos e a falta de coordenação e gestão educacional que os auxiliem em suas dificuldades.

A aluna AMC evidência em sua resposta como existe uma diferença de abordagem pedagógica entre os professores da educação regular e os professores da EJA, ao salientar que: “Sim, muito. Acredito que a maior diferença é a forma que os professores lidam com a gente, pois eles ajudam bastante e não ficam falando que a pessoa perdeu de ano”. O fato desse adolescente se reconhecer dentro dessa classe e ser amparado por esses professores influencia bastante para a mudança de modalidade de ensino. A aluna continua argumentando que: “Acho que o professor da tarde poderia aprender bastante sobre como lidar com os alunos com os professores da noite.”.

Considerações finais

Evidencia-se que as entrevistas realizadas com os estudantes do Colégio Estadual Pinto de Aguiar durante a produção desse projeto permitiram reforçar que o processo de juvenilização da EJA ainda é atual e ocorre de maneira bem explícita, sendo que muitas vezes não são levados em consideração os anseios e dificuldades que esses adolescentes enfrentam para estarem na sala de aula e os processos que nos levam a optar pela Educação de Jovens e Adultos como forma de finalizar o ensino básico. Os estudos de Sérgio Haddad, apresentados ao longo deste artigo, fomentaram teoricamente a base de construção da pesquisa, e comparamos essa teoria usando como base empírica a vivência desses alunos que vivem o referido fenômeno, assim fazendo uma comparação entre a teoria e a realidade prática.

Os dados expostos ao longo deste estudo trazem um alerta sobre o fracasso da educação

regular em incentivar a permanência desses adolescentes em sua modalidade, tendo em vista que existe a necessidade da criação de um programa educacional que auxilie no desenvolvimento desse aluno e contribua para o combate da distorção idade-série que acontece dentro das escolas/colégios. É necessário olhar também para a juventude que já está inserida dentro da modalidade de ensino EJA, tendo como objetivo a sua permanência e conclusão do ensino básico, assim adaptando o currículo escolar e as diretrizes educacionais visando aos anseios e características desses adolescentes, para que eles consigam se desenvolver dentro da sua realidade e executar de maneira formidável o seu papel de cidadão.

Esperamos que os dados apresentados ao longo deste artigo sejam usados para análise e reflexão sobre a importância que a EJA tem dentro do contexto educacional e social, e que sejam elaboradas estratégias educacionais que amparem essa juventude, pois os números de adolescentes frequentadores dessa modalidade crescem a cada ano (IBGE, 2018). A falta de programas educacionais, políticas públicas eficientes, falta de acesso a cultura/lazer, a desigualdade social e econômica ainda são fatores que contribuem para a desordem histórica da EJA e o surgimento do fenômeno de juvenilização.

A EJA tem uma importância fundamental dentro da sociedade, pois garante a esse indivíduo o direito à educação, porém, é necessário refletir que os objetivos educacionais da EJA são diferentes dos da educação regular. Com a frequência desse adolescente dentro da sala de aula, deve-se criar um projeto de longo prazo que auxilie o adolescente nesse processo de transição entre as modalidades, fazendo com que ele consiga se desenvolver e aprender sem nenhuma interferência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008**, de 8 de outubro de 2008b. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

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

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, p. 55-67, 2007.

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

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al. (Org.) **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf> . Acesso em: 20 set. 2023.

Fernandes, Cleoni Maria B. À procura da senha da vida – de – senha a aula dialógica? In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p.145-165.

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964/1985). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.

HADDAD, Sérgio. Por uma Nova Cultura na Educação de Jovens e Adultos, um Balanço de Experiências de Poder Local. **Ação Educativa GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas**, n. 18. 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/22041278/Capitulo-Novos-Caminhos-em-Educacao-de-Jovense-Adultos-EJA#scribd>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO. **A Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação 2000.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de**

Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua - PNAD CONTÍNUA**: Educação 2017. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MELO, Lécia Nájla dos Santos; SANTOS, Raimunda de Santana. Juvenilização das classes da EJA na rede pública municipal de Ilhéus. *Jornada Baiana de Pedagogia*, 1, Ilhéus, agosto 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa/ Universidade de Lisboa, 2007. Cadernos Sísifo 4.

SOUSA, J. Apresentação do Dossiê: A sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade. Revista de Sociologia Política**. Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 9-30, 2006.

*Recebido em: 27/02/2024
Aprovado em: 24/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EJA NO RS: UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA POTENCIAL E EFETIVA NO ENSINO MÉDIO (2016-2022)

*Raul Kich Abreu**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0009-0000-7004-4357>

*Ana Cláudia Ferreira Godinho***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-4655-5875>

RESUMO

O presente artigo busca realizar um mapeamento da realidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado do Rio Grande do Sul, tendo como enfoque a oferta e a demanda – potencial e efetiva – da modalidade. Outro aspecto analisado diz respeito à conformação da modalidade educacional no Rio Grande do Sul, tendo como base sua disposição no âmbito urbano e rural. Tal recorte está relacionado ao último Plano Nacional de Educação (2014-2024), com foco nos segmentos específicos da população brasileira, a exemplo da população do campo, no que se refere às metas estabelecidas para a EJA. Na análise, buscaram-se bases de dados estatísticos, comparando a realidade local com o contexto nacional. A discussão indica que determinados aspectos da conformação atual da EJA seguem lógicas semelhantes no cenário nacional e no local, entretanto, outros elementos, como a oferta da modalidade no rural, apresentam conformações particulares no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, oferta educacional, Educação do Campo.

ABSTRACT

THE YAE IN RS: A STUDY ON POTENTIAL AND EFFECTIVE DEMAND IN SECONDARY EDUCATION (2016-2022)

This article aims to carry out a mapping the reality of Youth and Adult Education (YAD) in the state of RS, focusing on supply and demand – potential and effective – off the modality. Another central aspect analyzed concerns the conformation of the educational modality in the state of RS, based on its arrangement in urban

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: rkichabreu@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e da Faculdade de Educação da mesma universidade. Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: anaclaudia.godinho@gmail.com

and rural areas. This cut is justified considering that the last National Education Plan (2014-2024) focused on specific segments of the Brazilian population, such as the rural population, with regard to the goals established for YAD. To qualify this analysis, statistical databases were sought, contextualizing the local reality in comparison with the national context. The analysis allows us to conclude that certain aspects of the current configuration of YAD follow similar logics in the national and local comparison, however, other elements – such as the provision of the modality in rural areas – presents particular configurations in the state os RS.

Keywords: Youth and Adult Education, Rural Education, secondary education, schooling.

RESUMEN

EJA EN RS: UN ESTUDIO SOBRE LA DEMANDA POTENCIAL Y EFECTIVA EN LA EDUCACIÓN SEDUNDARIA (2016-2024)

Este artículo busca mapear la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el estado de RS, centrándose en la oferta y la demanda – potencial y efectiva. Otro elemento central analizado se refiere a la conformación de la modalidad educativa en el estado de RS, a partir de su disposición en áreas urbanas y rurales. Este enfoque se justifica considerando que el último Plan Nacional de Educación (2014-2024) se centro en segmentos específicos de la población brasileña, como la población rural, en relación con las metas establecidas para la EJA. Para calificar este análisis se buscaron bases de datos estadísticas, contextualizando la realidad local en comparación con el contexto nacional. El análisis permite concluir que ciertos aspectos de la configuración actual de EJA siguen lógicas similares en la comparación nacional y local, sin embargo, otros elementos – como la provisión de la modalidad em áreas rurales – presentan configuraciones particulares en el estado de RS.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, escuela secundaria, enseñanza.

Introdução

As desigualdades educacionais no Brasil não são uma novidade no debate acadêmico da área da educação, em especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ferraro e Kreidlow (2004), ao analisarem a realidade educacional brasileira, concluem que o analfabetismo no país é um problema secular. Se, ao final do século XIX, as baixas taxas de alfabetização mostravam-se de forma aprofundada e generalizada pelo país, tal realidade, durante o século XX, adquiriu outras conformações, com

o agravamento de desigualdades regionais que persistem ainda no século XXI.

Conforme demonstram os autores (Ferraro; Kreidlow, 2004), a persistência de altas taxas de analfabetismo acentua-se em determinadas regiões do país, a exemplo das regiões Norte e Nordeste. Assim sendo, argumentam que, independentemente de qual seja o ganho social da ampliação de capacidades restritas à leitura e escrita de um simples bilhete, essa condição representa o primeiro passo para um

processo de escolarização mais amplo. Nesse sentido, as taxas atuais de analfabetismo no Brasil explicitam o histórico de fracassos do Estado em garantir a escolarização básica de sua população.

Ao se discutir a realidade educacional brasileira no que se refere ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional, pode-se vislumbrar o tamanho do desafio que significa garantir a escolarização da população nas etapas mais avançadas, como os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É justamente nesse sentido que a modalidade de EJA coloca-se como protagonista na tentativa de superação das mazelas educacionais brasileiras.

No Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a EJA foi contemplada com as metas nº8, nº 9 e nº10 – as quais versam diretamente sobre a modalidade. Dentre elas, destacam-se as metas 8 e 9, pois contemplam aspectos pertinentes ao nível de escolaridade da sociedade brasileira. A meta 8 estabelece elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, para que tal segmento da população alcance, ao menos, 12 anos de estudo ao final da vigência do respectivo Plano. A instrumentalidade da meta estabelece tal média para determinados grupos sociais, como: as populações do campo; das regiões de menor escolaridade do país; e os 25% mais pobres. Por fim, almeja igualar a escolaridade média da população negra e não negra, com base nos dados declarados ao IBGE (Brasil, 2014).

A meta 9, por sua vez, estabelece elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para o patamar de 93,5%, até o ano de 2015 e, até o final do período de vigência do Plano, extinguir o analfabetismo absoluto no Brasil e reduzir, em 50%, a taxa de analfabetismo funcional. A meta 10 versa acerca da EJA integrada à educação profissional e, portanto, não lhe foi dada ênfase em função da abordagem deste artigo. A partir dessas três metas, a modalidade EJA coloca-se como instrumento de superação de históricas desigualdades educacionais no país.

Historicamente, conforme pontuado pelos manifestos do I e II (ENERA) Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997; 2015), o Estado brasileiro vem negligenciando as desigualdades educacionais entre as populações do campo e da cidade. Portanto, os manifestos defendem a necessidade de implementação de políticas educacionais – tanto de alfabetização, como escolarização – relacionadas às especificidades da população do campo e de suas necessidades objetivas e subjetivas, no que concerne à educação.

Nesse sentido, a EJA alcança um protagonismo no enfrentamento a tais mazelas educacionais, tendo em vista que se coloca como a modalidade destinada para aqueles sujeitos que, por diversos motivos, evadiram da Educação Regular e seguiram suas trajetórias sem o ensino básico concluído. Articulado com tais demandas, o último PNE (Brasil, 2014) definiu enquanto meta a elevação, para o patamar mínimo de 12 anos, da média de escolaridade da população do campo entre 18 e 29 anos.

Nesse contexto, o presente artigo, oriundo de uma pesquisa de mestrado concluída, sistematizou dados obtidos através de monitoramentos sistemáticos da educação no Brasil. Tal tarefa soma-se a um esforço coletivo de mapear a modalidade da EJA nas diversas regiões do país. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a oferta e a demanda potencial e efetiva da Educação de Jovens e Adultos no que concerne à etapa do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul (RS), especialmente em relação às desigualdades educacionais relacionadas à localidade (campo e cidade) – contemplada na meta de número 8 do PNE. Para isso, realizamos uma pesquisa documental a fim de identificar a oferta de EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul, bem como selecionar dados relacionados à escolaridade e aos anos de estudo da população com 15 anos ou mais. Com base nesses dados, considerou-se como demanda potencial de EJA o conjunto da população com 15 anos ou mais que não atingiu a escolaridade prevista legalmente como direito fundamental,

configurando o contingente populacional que poderia, por ventura, demandar o seu direito à educação no âmbito da EJA. Ou seja, os sujeitos a partir de 14 anos de idade que não tenham concluído o ensino fundamental completo e os sujeitos, a partir de 18 anos de idade, que não cursaram ou interromperam os estudos no ensino médio. A demanda efetiva, por sua vez, está relacionada ao número de matrículas nesta modalidade da educação básica, ou seja, o contingente populacional que vem demandando o seu direito à educação no âmbito da EJA.

O foco principal da discussão deste artigo é a relação que se estabelece entre a oferta desta modalidade no ensino médio e sua demanda efetiva e potencial, contemplando as realidades do campo e da cidade. Para tanto, foi necessário contextualizar os dados estaduais com a realidade brasileira como um todo, de forma a compreender a especificidade do Rio Grande do Sul e sua inserção na realidade nacional. O recorte temporal utilizado abrange o período de 2016 a 2022 e se utiliza, principalmente, de dados disponíveis nos Censos Escolares (INEP, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022) e nos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE (DIRED, 2016; 2019; 2020; 2022).

O ensino médio da EJA no Brasil: o campo e a cidade

O PNE (2014-2024) representa uma importante instrumentalidade para a questão educacional no Brasil, sendo definido por Dourado (2016) como o epicentro das políticas educacionais no país. Dessa forma, o Plano funcionaria como ponto de referência para o planejamento e implementação de políticas educacionais nas diversas Unidades da Federação (UF), bem como nos municípios espalhados pelo país. Contudo, dado o tortuoso caminho político percorrido pela sociedade brasileira desde a aprovação do atual PNE – pela então presidente Dilma Rousseff –, o que se observou foi o sistemático esvaziamento das possibilidades

de efetivação concreta das metas estabelecidas no atual Plano (Abreu, 2024).

Por um lado, o texto apresenta instrumentalidade substancial para a alteração da realidade educacional brasileira, enfrentando uma série de mazelas históricas: as altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, o baixo nível de escolaridade da população e as desigualdades educacionais profundas, quando comparadas a partir de categorias determinadas. Por outro lado, na implementação destas metas o que se pode perceber é a incapacidade do Estado brasileiro de alcançá-las. De acordo com relatório desenvolvido pelo Tribunal de Contas da União (Brasil, 2018), do total de 20 metas estabelecidas, apenas duas – as de número 6 e 13 – tinham probabilidade de serem cumpridas dentro dos prazos previstos.

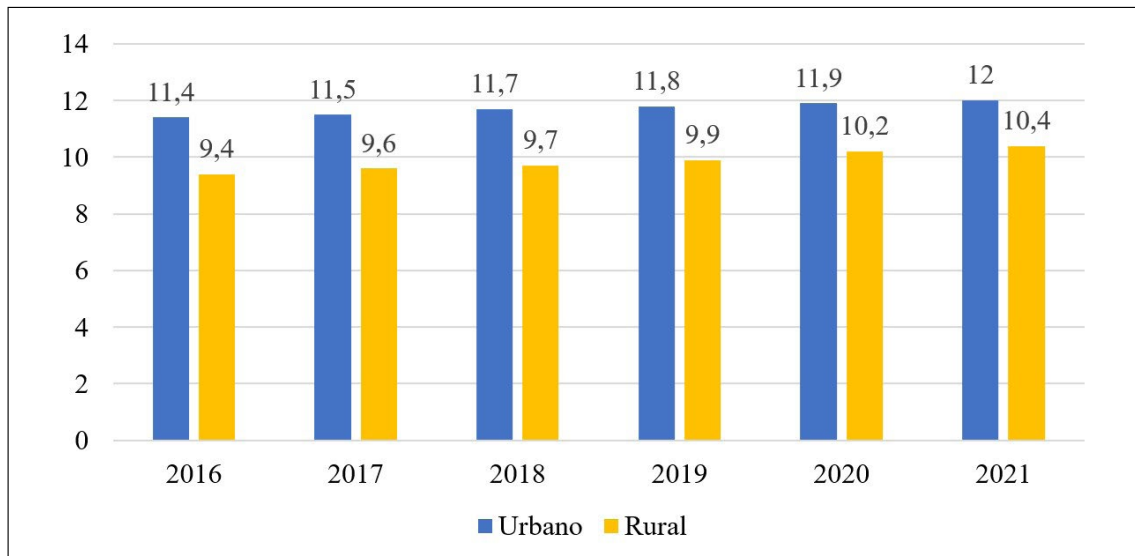
Tal realidade foi corroborada sistematicamente pelos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE, desenvolvidos pela Diretoria de Estudos Educacionais (DIRED, 2016; 2019; 2020; 2022). No que concerne à EJA, apenas a meta 9 tinha possibilidade de ser cumprida parcialmente, enquanto as metas 8 e 10 não seriam sequer parcialmente atingidas (Brasil, 2018). Além disso, das metas que transversalizam¹ a modalidade EJA, apenas a de número 2 tinha possibilidade de ser cumprida parcialmente, enquanto a meta 3, assim como a 5 e a 20, teve, como se poderia prever, resultados nada expressivos.

1 Consideraram-se como transversais à EJA metas do PNE que, apesar de não versarem diretamente sobre a modalidade, atacam elementos fundamentais no que diz respeito a interrupção do processo de juvenilização da demanda da EJA; são elas: meta 2 – universalização do ensino fundamental de 9 anos para a população entre 6 e 14 anos de idade, garantindo que, ao menos, 95% dos alunos concluam na idade recomendada tal etapa; meta 3 – universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando até o final da vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; meta 5 – alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Já a meta de número 20, que estabelece elevar o investimento público em educação pública para atingir 10% do PIB, ao final da vigência do Plano, é referida aqui pois consideramo-la como a meta que possibilitaria a efetiva materialização das demais metas estabelecidas Plano (Brasil, 2014).

A alteração da média de anos de escolaridade da população brasileira entre 18 e 29 anos aproximou-se do previsto pela meta 8 ao atingir a média de 11,7 anos de escolaridade, próximo do estipulado no último PNE (DIREN, 2022). Contudo, tal realidade não corresponde a todas as regiões do país: enquanto as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste alcançaram a média estabelecida pelo Plano, as regiões Norte e Nordeste chegaram ao número médio

de 11,2 anos de escolaridade da população. Tal elemento é significativo, pois 12 anos de escolaridade indicam, justamente, a conclusão do ciclo escolar da educação básica (9 anos de ensino fundamental, mais 3 de ensino médio). Embora a meta também versasse sobre a equalização da média entre determinados segmentos da população, como as do campo e da cidade, o gráfico abaixo indica a permanência da desigualdade:

Gráfico 1 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade, por localidade no Brasil (2016-2021)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE (DIREN, 2022).

Quando são comparadas as médias de anos de escolaridade entre a população brasileira residente no campo e na cidade, é possível perceber que tal disparidade diminuiu entre os anos de 2016 e 2021. Contudo, o campo ainda tem média abaixo dos 12 anos de estudo. Logo, enquanto no ano de 2021 a população situada nas cidades já havia alcançado a meta, a população do campo ainda se encontrava 1,6 anos abaixo do estipulado. Considerando que a maior parte da população brasileira reside em cidades, é compreensível que a média geral aumente, o que não implica a superação da desigualdade educacional.

Adicionalmente, quando se verificam as unidades da federação que alcançaram a média de 12 anos de escolaridade da população entre 18

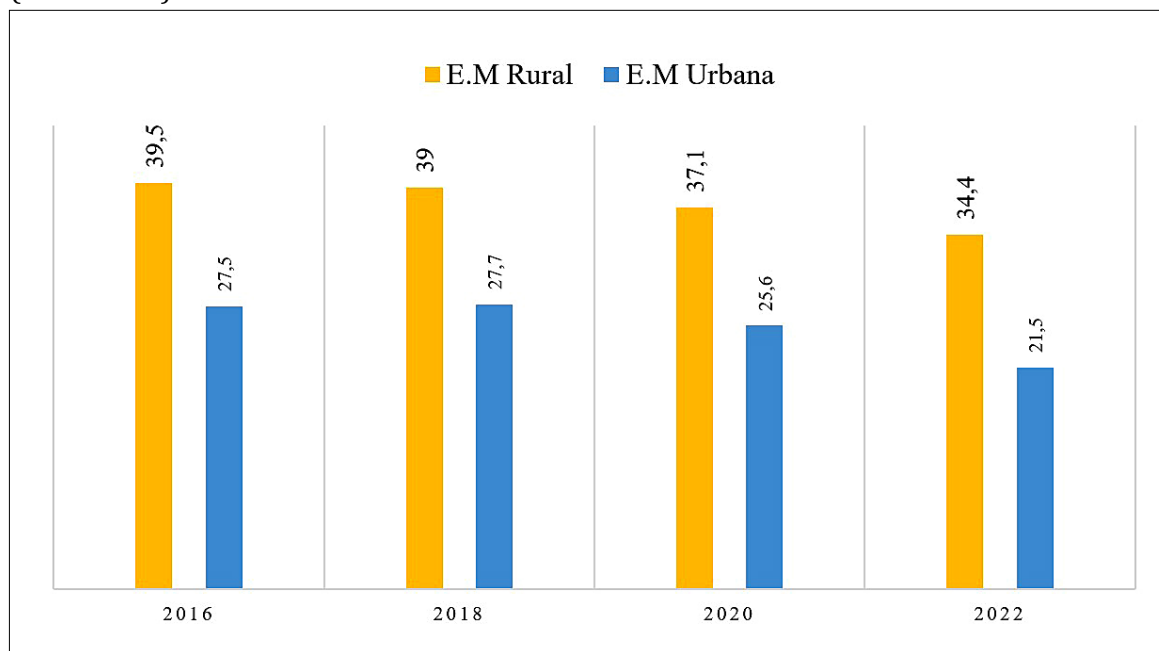
e 29 anos, é possível observar que são apenas seis: Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. Entretanto, quando se observa a média de anos de estudo da população do campo nestas UF, percebe-se que nenhuma delas atingiu plenamente a meta 8. Essa realidade corrobora a histórica desigualdade educacional entre o campo e a cidade no Brasil, referida pelos movimentos sociais.

Tal elemento é significativo no sentido de apontar o tamanho da tarefa que é aumentar os anos de escolaridade de determinados segmentos da população brasileira a fim de alcançar os 12 anos de escolaridade, ou seja, garantir algo que é um direito constitucional no país: a conclusão da escolaridade básica – ensino

fundamental e médio². É possível dimensionar esse desafio quando se observam as taxas de distorção idade-série na etapa do ensino médio

como um todo, ou seja, contemplando não apenas a EJA, mas também a modalidade voltada aos adolescentes de 14 a 17 anos.

Gráfico 2 – Taxa de distorção Idade-Série no Ensino Médio no Brasil – o campo e a cidade (2016-2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016b; 2018b; 2020b; 2022b).

Conforme o Gráfico 2 apresenta, as taxas de distorção idade-série do âmbito urbano e do rural referem-se aos sujeitos que não estão frequentando a etapa escolar de acordo com a idade prevista pela legislação. Ainda, as taxas de distorção idade-série apresentam uma disparidade de mais de 10 pontos percentuais entre a realidade do campo e a da cidade, demonstrando que no campo há mais pessoas em desacordo com a etapa escolar prevista para a sua idade, em comparação com aquelas que vivem em contextos urbanos. Em outras palavras, esse tipo de desigualdade educacional

não se restringe à EJA, uma vez que a distorção idade-série também está presente na outra modalidade do ensino médio.

Além disso, quando comparadas as taxas de distorção idade-série do ensino fundamental e do médio, evidencia-se que elas crescem à medida em que se aproximam dos anos finais do ensino fundamental, tendo seu pico no ensino médio (INEP, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022). Ao se acercarem dos anos finais do ensino fundamental, ocorre um processo de afunilamento e os sujeitos passam a serem reprovados com mais frequência até chegarem ao ensino médio, ou evadirem da escola, que não consegue, muitas vezes, dar conta da equalização da escolarização dos sujeitos nas idades previstas.

Desse modo, a evasão escolar acarreta a renovação da demanda potencial de sujeitos pela EJA ou, como bem define Di Pierro (2005), o processo de juvenilização da EJA no Brasil. Buscou-se atacar essa realidade pelas metas de número 2, 3 e 5 do PNE, cujo enfoque recaiu sobre a escolarização nas eta-

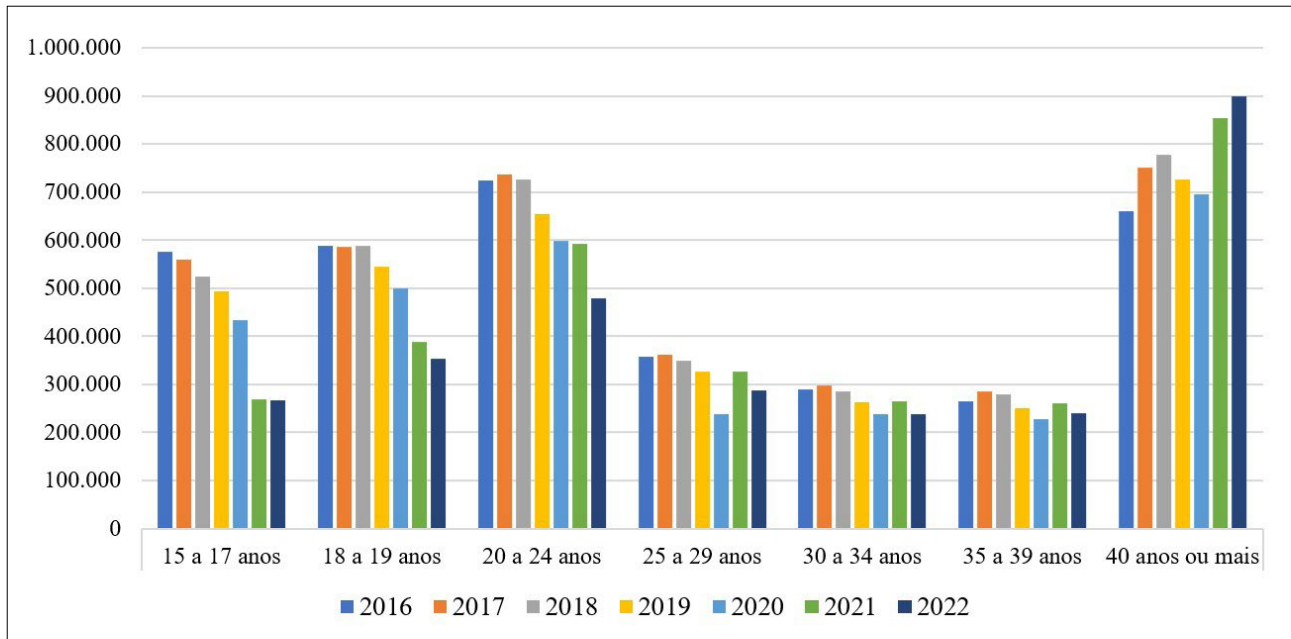
2 Tratar de média de escolarização configura uma tarefa complexa metodologicamente. Conforme se verá mais à frente, o Estado do RS encontra-se na 13ª colocação entre as UF no quesito população de 19 a 70 anos de idade que não frequenta a escola e não possui o ensino médio (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023). Está atrás de Estados como Roraima e Amapá, porém à frente no que tange à a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, o que aponta duas hipóteses possíveis: o RS possui sujeitos com muitos anos de estudo, o que puxaria a média para cima, ou a desigualdade entre a população mais jovem e a de mais idade é mais profunda, no comparativo com outras UF.

pas do ensino fundamental e médio. Contudo, conforme levantamento do TCU (2018) e do 4º ciclo de monitoramento do PNE (INEP, 2022), tais metas não serão concluídas nos prazos estabelecidos.

É justamente nesse sentido que a meta 2, assim como a 3 e a 5, são definidas como transversais à EJA, uma vez que, se alcançadas,

reduziriam o processo de renovação da demanda potencial pela modalidade. Nesse sentido, embora tais metas não versem diretamente sobre a referida modalidade educacional, impactam diretamente os jovens que, ano após ano, precisam demandar na EJA o seu direito à educação. Conforme se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de EJA por faixa etária - Brasil (2016-2022)



Fonte: Abreu (2024, p. 102).

O gráfico 3 mostra que os jovens (faixa etária de 15 a 29 anos) são os sujeitos que mais vêm demandando seu direito à educação – tanto em números absolutos, como em números percentuais. Tal afirmação baseia-se no fato de que, segundo recente estudo publicado sobre a EJA no Brasil (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), a faixa etária que apresenta as menores taxas de escolarização é a população de 40 anos ou mais. Contudo, tal faixa etária não demanda seu direito à educação na EJA – em número absolutos e percentuais – em proporção semelhante a faixa etária mais jovem da população brasileira. Assim sendo, a demanda efetiva pela EJA no Brasil é composta, em grande parte, por jovens que migraram da outra modalidade da educação básica.

É nesse sentido que a EJA tem protagonismo como a modalidade educacional responsável

por sanar problemas educacionais históricos na sociedade brasileira, acolhendo tanto a demanda potencial que vem se produzindo através da evasão escolar como a histórica demanda residual de sujeitos que não tiveram seu ciclo educacional básico equalizado. Logo, aqui cabe um questionamento: considerando que, no Brasil, existem aproximadamente 39 milhões de pessoas entre 15 e 70 anos de idade sem o ensino fundamental completo e aproximadamente 57 milhões de pessoas de 19 a 70 anos sem o ensino médio completo (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), por que parcela significativa desses sujeitos não vem demandando seu direito à educação junto à modalidade EJA?

Tal questionamento está relacionado ao fato de que, entre 2017 e 2022, houve uma redução de aproximadamente 33% das matrículas de

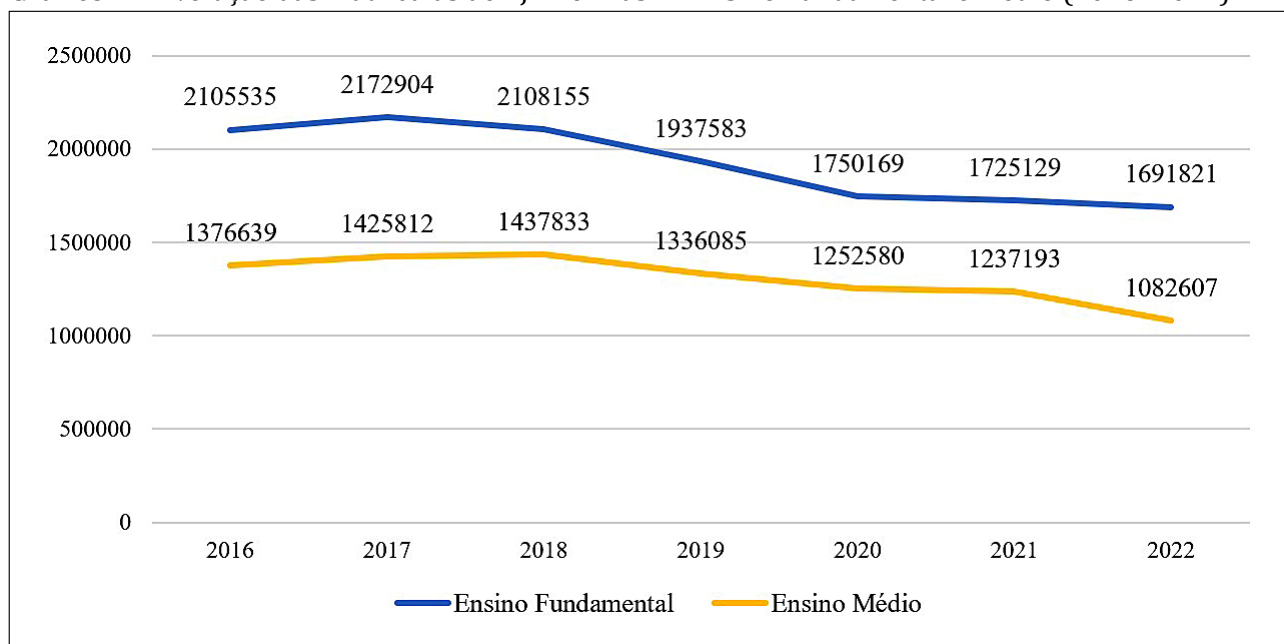
EJA no Brasil, ainda que, quando se analisam os dados sobre a escolarização da população brasileira, evidencie-se um enorme contingente populacional sem, ao menos, o ensino fundamental completo e, quando se observa o ensino médio, a realidade seja ainda mais alarmante (INEP, 2017; 2022). Tal contradição está presente quando se analisam os dados de escolaridade da população cruzando com as matrículas em EJA – ou seja, o comparativo da demanda potencial com a demanda efetiva.

Outro elemento fundamental para compreender tal equação diz respeito à oferta da modalidade EJA no país. Entre os anos de 2016 e 2022, registrou-se o fechamento de 18.038³ turmas de EJA (INEP, 2016; 2022). Destas, 8.213 turmas eram de ensino médio da EJA. É bem verdade que se pode argumentar acerca

do aumento do nível de escolaridade da população brasileira ou da baixa procura pela modalidade de EJA, o que impacta tanto na oferta quanto na demanda da modalidade. Contudo, quando se compara a demanda potencial com a oferta de EJA, se reforça o questionamento sobre os motivos pelos quais os sujeitos sem o ciclo escolar básico não demandam seu direito à educação na modalidade de EJA. Tal questionamento pode ser melhor aprofundado analisando-se aspectos qualitativos da modalidade, como: turnos em que é ofertada, distância dos estabelecimentos de EJA, transporte escolar e a realidade socioeconômica dos sujeitos da EJA, entre outros aspectos relevantes.

De todo modo, as matrículas de EJA tanto no ensino fundamental como no médio vêm se reduzindo progressivamente, ano após ano.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas de EJA no Brasil – Ensino Fundamental e Médio (2016 -2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

³ Aqui cabe destacar que embora tenha havido o fechamento de turmas de EJA em número absolutos, quando se analisam especificamente as turmas de EJA no âmbito rural, houve um aumento entre os anos de 2016 a 2022 – no total de 6.480 turmas. Tal elemento auxilia na compreensão das razões da diminuição das desigualdades educacionais entre as populações do campo e da cidade no Brasil, nos últimos anos (DIREC, 2016; 2022), muito embora ainda estejamos aquém das necessidades educacionais históricas da população do campo.

Os dados permitem identificar que, embora haja um contingente populacional de aproximadamente 57 milhões de sujeitos sem o ensino médio completo, as matrículas da etapa do ensino médio na EJA diminuíram na casa de 22% entre 2016 e 2022. Tal contradição está relacionada a múltiplos fatores, tendo em vista a complexidade da questão educacional no país, que envolve aspectos econômicos e

culturais de ordem nacional, regional e local. Contudo, dos diversos aspectos que poderiam ser elencados, a questão do financiamento da EJA no país é considerada aqui como central para compreender a dificuldade de implementação de políticas educacionais voltadas ao aumento dos níveis de escolaridade da população brasileira.

Nesse sentido, o PNE (2014-2024) apresentou a meta 20, responsável por estabelecer patamares mínimos de investimentos públicos em educação pública por parte do governo federal. Assim sendo, ao final do período de implementação do PNE, o Estado brasileiro deveria alcançar o patamar mínimo de 10% do PIB em investimentos públicos em educação pública no Brasil. No entanto, em especial a partir de 2014, identificou-se a interrupção do processo de aumento dos gastos públicos em educação que vinha ocorrendo desde 2005 (INEP, 2016).

No comparativo entre os anos de 2016 e 2020, os investimentos públicos em educação pública oscilaram, mas mantiveram-se na casa de 5,1% do PIB (INEP, 2022). Porém, quando se observam os investimentos federais na EJA a realidade é um corte na casa de 93,4% dos recursos destinados à modalidade no âmbito federal (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023). Cortes substanciais dos recursos federais destinados para a EJA ocorreram a partir de 2012, o que demonstra que o descaso com a EJA extrapola uma política de governo específica – dado que entre 2012 e 2020 o Brasil contou com três projetos políticos diversos na gestão federal.

Tal realidade corrobora a afirmação de Sônia Rummert (2007) de que a modalidade de EJA é, historicamente, tratada no Brasil como uma educação de segunda classe, que nunca é priorizada por parte do Estado. Corrobora a crítica da autora o fato de que a EJA foi retirada do Fundef (1996), sendo incorporada posteriormente ao Fundeb (2007), porém, com uma cláusula que limita os recursos destinados à modalidade.

Cabe a ressalva de que a gestão federal, embora muito significativa, não representa o total do que é gasto em matéria de EJA no país, tendo em vista a atuação das UFs e dos municípios. Entretanto, conforme argumenta Marcelino Pinto (2021), a verificação do que se destina em matéria de EJA por parte de UFs e municípios é tarefa complexa no Brasil, tendo em vista a série de dificuldades metodológicas que se apresentam aos pesquisadores para dimensionar o que efetivamente se gastou com EJA em uma UF ou município. Portanto, uma análise aprofundada da questão do financiamento da EJA deve recorrer, muitas vezes, à elaboração de metodologias próprias, no intuito de realizar tal dimensionamento, algo que extrapolou as possibilidades do presente estudo.

De qualquer forma, os recursos aplicados pelas UFs e municípios não diminuem o impacto dos investimentos federais, em especial, no que diz respeito a políticas educacionais de EJA voltadas a determinados segmentos da população brasileira – como a população do campo. Portanto, a redução dos investimentos federais em educação impacta diretamente a efetividade na implementação de políticas educacionais de EJA.

Nessas condições, se estabelece uma contradição entre a instrumentalidade do que foi proposto pelo PNE (2014-2024) e a efetiva prática dos governos que estiveram à frente da gestão federal. Afinal, por um lado, propõe-se o aumento dos investimentos públicos em educação, bem como a implementação de políticas educacionais específicas para atacar determinadas desigualdades educacionais. Contudo, o que ocorreu foi a interrupção do aumento dos gastos federais em educação a partir de 2016 (INEP, 2022), além de cortes substanciais de tais recursos, em se tratando da EJA (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023).

Compreende-se tais contradições como fruto das disputas ideológicas presentes nas sociedades de classe (Mészáros, 2011). Dessa forma, tais conflitos colocam em perspectiva interesses antagônicos que se manifestam nas

divergências acerca de variados aspectos da sociedade – como a questão educacional. Portanto, o PNE (2014-2024) pode ser compreendido como síntese da correlação de forças políticas na conjuntura específica de 2014. Entretanto, na medida em que tal conjuntura política se altera, a correlação de forças também se modifica, e esse processo impacta a implementação de políticas públicas, em especial as de longa duração, como é o caso do PNE.

Bichir (2020) e Azevedo (2010) argumentam acerca da dinamicidade das políticas públicas, as quais são passíveis de modificação ao longo de seu ciclo, seja por novos diagnósticos realizados, seja por conflitos e interesses políticos que se alteram no decorrer do processo. Portanto, a intencionalidade expressa na instrumentalidade do PNE (2014-2024) só se efetiva, concretamente, através da manutenção da hegemonia política acerca da referida questão. Sem tal sustentação política, as propostas de planejamento de uma política pública não se efetivam à medida em que avança-se para outras etapas do ciclo de uma política, como a da implementação.

Em certa medida, é possível afirmar que a sustentação política em torno do PNE (2014-2024) não se efetivou, tendo em vista a alteração significativa da conjuntura política nacional, em especial a partir de 2014⁴. Desse modo, elementos de ordem política relacionam-se diretamente com as dinâmicas das políticas públicas. Tal processo auxilia na compreensão dos motivos pelos quais, mesmo com as proposições ambiciosas do PNE (2014-2024), a realidade nacional vem demonstrando que mazelas educacionais históricas perduram, sem soluções efetivas, a exemplo da baixa escolaridade da população.

É bem verdade que a problemática educa-

4 Tal ano é referido aqui como significativo na alteração da conjuntura política nacional, tendo em vista a vitória apertada de Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2014, bem como a retomada da hegemonia econômica neoliberal no interior do Partido dos Trabalhadores – a partir da nomeação do novo Ministro da Fazenda, Joaquim Levy (Abreu, 2024).

cional brasileira não se apresenta de forma homogênea quando se analisam determinados recortes, como renda, raça-etnia, gênero, localidade e região. Dessa forma, a próxima seção analisa as especificidades da oferta e demanda – potencial e efetiva – de EJA no Rio Grande do Sul.

O ensino médio da EJA no Rio Grande do Sul: o campo e a cidade

Historicamente o Rio Grande do Sul não é uma das UFs com os indicadores mais baixos de nível de escolarização da população brasileira. Conforme demonstram Ferraro e Kreidlow (2004), as desigualdades educacionais tomam configurações regionais no Brasil do século XX, com as regiões Norte e Nordeste como as que apresentam os piores indicadores educacionais. Tal realidade não ignora o fato de que, embora estados como o gaúcho estejam inseridos em regiões do país onde há maior nível de escolarização da população, tais indicadores tampouco configuram altos índices de escolarização.

Segundo levantamento recente (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), 46,5% da população gaúcha entre 19 e 70 anos de idade que não frequenta a escola não possui o ensino médio completo. O estado situa-se na 13^a colocação entre as UFs brasileiras no referido indicador e, portanto, em uma posição mediana. Tal realidade demonstra que a demanda potencial da EJA no estado representa quase metade da população gaúcha acima de 18 anos de idade. Ainda, cabe destacar que o indicador contempla todos os sujeitos sem ensino médio completo que não frequentam a escola, ou seja, nesse conjunto populacional há tanto sujeitos com o ensino médio incompleto como pessoas com o fundamental incompleto ou sem instrução.

Nos últimos anos, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE apontou que a média

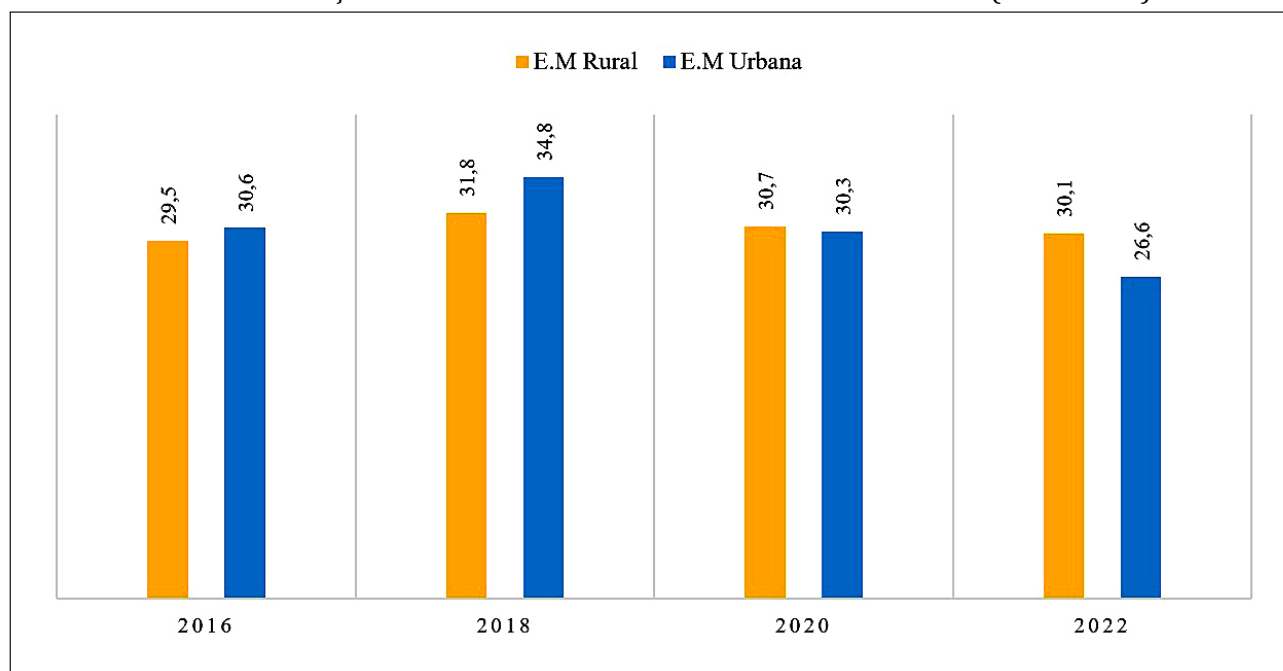
de anos de estudo da população gaúcha entre 18 e 29 anos alcançou o patamar estabelecido pela meta 8 do PNE (Brasil, 2014): 12 anos de estudo. Contudo, quando se analisa a realidade do campo e da cidade, é possível observar que apenas os sujeitos situados no âmbito urbano alcançaram tal média, enquanto a população do campo entre 18 e 29 anos alcançou o patamar de média de 11,3 anos de estudo (Abreu, 2024). Com isso, de 2014 a 2021 a diferença da média de anos de estudo entre a população do campo e a da cidade no RS, na faixa etária de 18 a 29 anos, diminuiu de 1,2 para 0,7 anos (Abreu, 2024).

Dessa forma, o fenômeno presenciado em nível nacional também ocorre em nível local no Rio Grande do Sul: as desigualdades educacio-

nais entre o campo e a cidade vêm diminuindo, contudo, ainda não contemplam as necessidades para equalização de tal problemática social. Portanto, embora o estado não apresente os piores indicadores educacionais do país, muito há de se avançar para que chegue a patamares de conclusão do ensino médio próximos aos de UFs como Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Roraima e Amapá, consideradas as cinco melhores no referido indicador.

Para além da demanda potencial de EJA existente no estado, a juvenilização da EJA em nível estadual acompanha o processo em nível nacional. Tal aspecto evidencia-se por meio da análise das taxas de distorção idade-série no ensino médio no Estado do RS, conforme dados abaixo.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série no RS – ensino médio rural e urbano (2016-2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016b; 2018b; 2020b; 2022b).

O ensino médio no estado gaúcho aproxima-se da média nacional na taxa de distorção idade-série – especialmente no contexto urbano, uma vez que, no rural, apresenta indicadores relativamente melhores. Contudo, tais indicadores demonstram a persistência de reprovação escolar por parte dos jovens, o que frequentemente os leva à evasão ou à transferência para a EJA. A ausência de estratégias para garantir a per-

manência e o aprendizado dos adolescentes, a fim de evitar a distorção idade-série e a evasão escolar, ocasiona a manutenção da demanda potencial da EJA, uma vez que permanecem inalterados os processos de exclusão escolar que historicamente negligenciam o direito à educação para parte significativa da população brasileira. Lamentavelmente, permanece necessária a função reparadora da EJA, ana-

lisada por Jamil Cury no Parecer do Conselho Nacional de Educação de n. 11, de 2000. Isso decorre da persistência da lógica excludente do dualismo estrutural na educação brasileira, uma das marcas da história da educação no país, segundo Kuenzer (1997). Conforme a autora, o sistema de ensino brasileiro, desde sua configuração, destinou às elites a formação propedêutica, voltada ao desenvolvimento pleno dos jovens e ao acesso ao ensino superior, enquanto a formação da classe trabalhadora restringiu-se à preparação para o mercado de trabalho; lamentavelmente, ao observar os dados atuais sobre o ensino médio, percebe-se que a superação dessa dualidade está distante da realidade brasileira. Ainda hoje, o objetivo do ensino médio previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, de assegurar o desenvolvimento pleno dos jovens para o exercício da cidadania e de proporcionar meios para o seu desenvolvimento profissional e o prosseguimento dos estudos, não contempla a totalidade da população.

Entretanto, mesmo havendo um enorme contingente populacional que poderia demandar seu direito à educação na modalidade EJA no Rio Grande do Sul, bem como a renovação de tal público alvo, o que se verificou entre os anos de 2016 a 2022 foi uma redução de aproximadamente 41% das matrículas de EJA no estado (INEP, 2016; 2022). Tal redução está acima dos indicadores de nível nacional; assim sendo, é plausível que ocorra uma redução sistemática do acesso dos jovens gaúchos à modalidade EJA.

Tal fenômeno explica-se também pela redução de investimentos públicos na área educacional no Rio Grande do Sul, de acordo com o levantamento do Observatório da Educação Pública no RS, realizado pela Assembleia Legislativa do Estado: no período de 2014 a 2019 houve redução de investimento educacionais na casa de 17% (RS, 2020). Há que se considerar, conforme já pontuado, que o financiamento público é um dos múltiplos fatores que impactam a oferta e a demanda da EJA, pois há outros

elementos relevantes, tais como a melhora de indicadores da educação básica de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, a elevação dos indicadores de escolarização da população e a redução da taxa de natalidade, entre outros.

Ainda, a dificuldade de se precisar o que se investe na EJA no estado (Pinto, 2021) limita a análise da realidade da modalidade na região. Portanto, o que se argumenta aqui é que as condições da EJA – tanto no estado, como no país – sofrem influências multifatoriais, tornando a sua análise complexa. Logo, a questão orçamentária configura-se como uma das possíveis vertentes de explicitação sobre os motivos pelos quais, mesmo diante de uma enorme demanda potencial, ano após ano, o público que vem demandando seu direito à educação na EJA tem diminuído.

Outro elemento que também contribui para a compreensão do fenômeno de redução das matrículas de EJA no estado diz respeito ao fato de que o público de 15 a 29 anos reduziu significativamente sua busca pela modalidade (INEP, 2016; 2022). Em parte, esse aspecto deve-se à melhoria dos indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, com redução nas taxas de reprovação e evasão, além da melhora nas taxas de aprovação (RS, 2020). Isso influi diretamente na demanda pela EJA do público jovem, os quais configuram a faixa etária com maior número de matrículas, em números absolutos e percentuais.

Cabe destacar que a faixa etária de mais de 40 anos corresponde a parcela significativa dos sujeitos que demandam seu direito à educação na modalidade de EJA. Entretanto, os percentuais não representam parcela tão significativa – como a de 15 a 29 anos –, dado que os sujeitos de mais de 40 anos são a faixa etária de menor escolaridade da população brasileira, inclusive a gaúcha (INEP, 2016; 2022).

No que se refere à oferta de EJA no estado do RS, os dados demonstram que entre os anos de 2016 e 2022 houve o fechamento de 2.223 turmas da modalidade, o que representa uma redução de aproximadamente 33% no referido

período. Na relação campo-cidade, os números indicam que a redução de turmas deu-se de forma similar em ambos os contextos, com leve predominância de fechamento de turmas no âmbito urbano (INEP, 2016; 2022). Portanto, ao contrário do fenômeno nacional, em que se reduziram turmas de EJA no contexto urbano

e aumentaram as do contexto rural, o que ocorreu no Rio Grande do Sul foi a sistemática diminuição da oferta em ambos os contextos.

Também chama atenção a proporção do número de estabelecimentos de EJA situados no contexto urbano e rural do Rio Grande do Sul, no comparativo com a realidade nacional.

Tabela 1 – Estabelecimentos de EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul – urbanos e rurais, números absolutos e percentuais* (2016-2022)

Ano	Brasil				Rio Grande do Sul			
	Rural		Urbano		Rural		Urbano	
	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual
2016	10.577	33,09%	21.387	69,91%	104	9,98%	938	92,02%
2017	11.159	34,58%	21.103	65,42%	99	9,01%	1098	90,99%
2018	10.667	34,2%	25.517	65,8%	91	7,81%	1074	92,19%
2019	9.908	33,28%	19.855	66,72%	91	7,85%	1068	92,15%
2020	8.953	32,06%	18.967	67,94%	77	7,14%	1000	92,86%
2021	10.530	36%	18.712	64%	69	6,81%	944	93,19%
2022	11.648	38,58%	18.540	61,42%	73	7,32%	924	92,68%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016a; 2017a; 2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022a).

*Nota: Percentual em relação ao total (urbano + rural) de estabelecimentos no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Os dados permitem aferir que a quantidade de estabelecimentos que ofertam a EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul seguem proporções distintas, embora ambos os territórios contem com taxas de urbanização semelhantes, de acordo com números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Enquanto a variação de estabelecimentos de EJA no campo a nível nacional é de aproximadamente 33% para 38,5%, a oferta no estado do Rio Grande do Sul vai de cerca de 10% para 7,3%. Tal fenômeno levanta a necessidade de se pensar sobre o modo como políticas educacionais que visam a alçar à equidade segmentos específicos da população – a exemplo do PNE

(2014-2024) – são implementadas em nível regional e local. Tal afirmativa é corroborada pela análise da evolução das proporções de estabelecimentos de EJA no âmbito rural – no comparativo entre os dados estaduais e os nacionais. Tanto no Brasil como no estado, os estabelecimentos de EJA no contexto urbano foram sistematicamente fechados. Entretanto, no contexto rural, o Rio Grande do Sul diverge da realidade nacional. Os dados da tabela 1 indicam que o estado sistematicamente fechou estabelecimentos de EJA situados no âmbito rural, a despeito do fato de que tal segmento da população apresenta as taxas mais baixas de nível de escolarização.

Por outro lado, a realidade nacional não apresenta um padrão linear, sendo possível perceber que ora se abrem, ora se fecham estabelecimentos de EJA situados no campo. Tal realidade permite o levantamento da hipótese de que o número de estabelecimentos de EJA no âmbito rural – a nível nacional – pode estar relacionado às conjunturas políticas nas esferas estaduais e municipais (Abreu, 2024), para além da esfera federal.

É justamente nesse contexto que reside a necessidade de mapeamentos da EJA em esferas locais e regionais, tendo em vista que tal modalidade é atravessada por uma multiplicidade de fatores socioculturais, históricos e de conjuntura política regional e local. Portanto, o que se verifica no contexto gaúcho é justamente a sistemática desvalorização da EJA enquanto modalidade educacional e necessidade social. Tal realidade relaciona-se ao fato de que, como pontua Jaqueline Ventura (2011), a EJA configura-se como uma educação de classe, destinada geralmente aos sujeitos que ocupam os setores mais precarizados da hierarquia social do trabalho.

Considerações finais

O presente artigo buscou realizar um mapeamento da realidade da EJA no estado do Rio Grande do Sul, estabelecendo alguns comparativos contextuais com a realidade nacional. Tal movimento metodológico almejou analisar a especificidade gaúcha, inserida em um contexto mais amplo: o brasileiro. Dessa forma, buscou-se fazer um exercício analítico dialético de abstração da parte para o todo e do todo para a parte (Netto, 2011).

Apresentou-se um mapeamento da realidade da EJA no Brasil, com foco na oferta da modalidade (turmas e estabelecimentos) e a demanda (potencial e objetiva). Desse modo, identificou-se que as matrículas de EJA em contexto urbano vêm caindo, sistematicamente, na realidade nacional, enquanto as matrículas de EJA em localidades rurais não seguiram uma

lógica linear, apresentando ligeiro crescimento no período de 2016 a 2022 (INEP, 2016; 2022). Dado que o Brasil é um país cuja população reside, majoritariamente, em cidades (IBGE, 2010; 2022), o peso das matrículas de EJA em localidades urbanas faz com que os dados gerais da modalidade no país sejam de redução das matrículas.

Contudo, é importante salientar que o aumento das matrículas de EJA em localidades rurais é um dos fatores explicativos para a redução das desigualdades entre o campo e cidade nos últimos anos (DIREC, 2016; 2018; 2020; 2022). Entretanto, a melhora não é suficiente para a equalização do analfabetismo, analfabetismo funcional e baixas taxas de escolarização da população situada no campo brasileiro, conforme apontaram os manifestos do I e II ENERA (1994; 2015), referendados pela instrumentalidade do PNE (2014-2024).

Adicionalmente, a realidade nacional impõe o enfoque de determinadas particularidades da Educação de Jovens e Adultos no país. Portanto, as tendências gerais necessitam de contraposição com determinadas categorias, como renda, raça, gênero e localidade. Apenas dessa forma se pode dimensionar quem são os sujeitos que compõem tanto a demanda potencial como efetiva de EJA no Brasil. Conforme apontam pesquisadoras da EJA (Ventura, 2011; Rummert, 2007), a modalidade destina-se aos sujeitos mais precarizados da classe trabalhadora e, por isso, foi historicamente legada a um segundo plano pelo Estado brasileiro.

Assim sendo, as necessidades históricas de superação das desigualdades educacionais brasileiras tomam conformações regionais e se tornam desafios complexos quando pensadas nas etapas finais do ciclo de escolarização, a exemplo do ensino médio. Nessa direção, o presente artigo trouxe o contexto nacional para pinçar a especificidade da realidade da EJA no Rio Grande do Sul, buscando compreender semelhanças e diferenças na conformação da oferta e da demanda potencial e efetiva nos níveis estadual e nacional.

Com isso, foi possível aferir que, no Rio Grande do Sul, uma parcela significativa da população poderia demandar seu direito a educação na modalidade EJA, em especial quando se pensa a etapa do ensino médio. No entanto, desde 2016, houve redução sistemática de turmas, estabelecimentos e matrículas de EJA, tanto no campo como na cidade. Tal realidade apresenta uma contradição pois, embora haja enorme contingente populacional que não concluiu a escolaridade básica e, portanto, poderia demandar vagas na EJA, o Poder Público restringe a possibilidade de retomada dos estudos e negligencia, mais uma vez, o direito à educação para estas pessoas. Tal elemento é fundamental para refletir acerca da conformação da modalidade no território e do modo como estão dispostas as políticas educacionais de EJA em nível estadual. Outro elemento fundamental – tanto a nível nacional, como estadual – é a temática do financiamento da educação, em especial da EJA.

Por fim, cabe destacar que, embora a instrumentalidade das metas do PNE destinadas à EJA tenha direcionado o olhar e as ações a setores específicos da população brasileira de baixa escolaridade, como as populações do campo, as pessoas negras e os grupos de menor poder aquisitivo, o que se verifica, tanto historicamente como na atualidade, é a perpetuação de políticas educacionais que se mostram incapazes de equalizar as desigualdades educacionais presentes no país, a nível nacional e estadual.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. **A EJA no PNE (2014-2024) e a especificidade do COREDE Metropolitano Delta do Jacuí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

AZEVEDO, J. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**. CNTE: Brasília, v.4, n. 6, p. 27-35, jan-jun, 2010.

BICHIR, R. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas

públicas. In: MELLO, J.; RIBEIRO, V.; *Et al.* **Implementação de políticas públicas e atuação de gestores públicos – experiências recentes das políticas das desigualdades**. Brasília: IPEA, 2020

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11**, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **1º Relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Tribunal de Contas da União, 2018.

DI PIERRO, M. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: Biênio 2014-2016**. MEC: Brasília, 2016.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2018**. MEC: Brasília, 2019.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2020**. MEC: Brasília, 2020.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2022**. MEC: Brasília, 2022.

DOURADO, L. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: INEP-MEC, 2016.

FERRARO, A; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: Configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**. UFRGS: Porto Alegre, v. 29, n. 2, jun-dez, p. 179-200, 2004.

- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, I. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. 1º ENERA: Brasília, 1997.
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, II. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária**. 2º ENERA: Luziânia, 2015.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2016. MEC: Brasília. 2016a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2016. MEC: Brasília. 2016b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2017. MEC: Brasília. 2017a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2018. MEC: Brasília. 2018a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2018. MEC: Brasília. 2018b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2019. MEC: Brasília. 2019a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2019. MEC: Brasília. 2019b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2020. MEC: Brasília. 2020a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2020. MEC: Brasília. 2020b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2021. MEC: Brasília. 2021a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2021. MEC: Brasília. 2021b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2022. MEC: Brasília. 2022a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2022. MEC: Brasília. 2022b.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Expressão Popular: Boitempo, 2011.
- NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Pinto (2021)
- PINTO, M. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**. V. 11, n. 14, p.1-21, 2021.
- RIO GRANDE DO SUL, 2020
- RIO GRANDE DO SUL. **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul**. Assembleia Legislativa: RS. 2ª edição, 2020.
- RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**. n. 2, p. 35-50. 2007.
- SANTOS, R.; ALBUQUERQUE, A.; MORAES, G.; SILVA, S. A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: Desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 8, p.11-43, 2023.
- VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

Recebido em: 03/03/2024
Aprovado em: 24/07/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

SPATIAL ANALYSIS BETWEEN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND LABOR MARKET REMUNERATION

*Marcos Aurélio Brambilla**

Universidade Cesumar – Unicesumar
<https://orcid.org/0000-0002-1111-9424>

*Viviane Sartori***

Universidade Cesumar – Unicesumar
<https://orcid.org/0000-0001-6360-9444>

*Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca****

Universidade Cesumar – Unicesumar
<https://orcid.org/0000-0003-0644-6532>

ABSTRACT

This study analyzes the spatial distribution of migration from traditional high school to Youth and Adult Education (YAE) and its relationship with formal work remuneration. For this, the Exploratory Spatial Data Analysis (ESDA) technique was used through global and local analyses. The results of the global analysis indicate a negative spatial autocorrelation between migration from regular secondary education to YAE and formal work remuneration. The local analysis indicated that the Northeast had the highest proportion of municipalities in the cluster with high migration of individuals in the YAE and higher remuneration in the formal market, while the South region had the highest concentration of municipalities with a low proportion of municipalities in the cluster with low migration of individuals in the YAE and high remuneration in the formal job market. Therefore, it is concluded that the low quality of YAE teaching leads individuals to enter the formal job market with a lower pay.

Keywords: youth and adult education; education context, economic context, job market, regional development.

RESUMO

ANÁLISE ESPACIAL ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E REMUNERAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO

Este estudo tem como objetivo analisar a distribuição espacial da migração do ensino médio tradicional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua

* Doutor em Teoria Econômica pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Titular da Universidade Cesumar (Unicesumar). Maringá/Paraná/Brasil. E-mail: marcos-brambilla@hotmail.com

** Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Titular da Universidade Cesumar (Unicesumar). Maringá/Paraná/Brasil. E-mail: viviane.sartori@unicesumar.edu.br

*** Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular da Universidade Cesumar (Unicesumar). Maringá/Paraná/Brasil. E-mail: mateus.rfonseca@unicesumar.edu.br

relação com a remuneração do trabalho formal. Para isso, foi utilizada a técnica de Análise Exploratória de Dados Espaciais (AEDE), por meio das análises global e local. O resultado da análise global indicou autocorrelação espacial negativa entre migração do ensino médio regular para a EJA e a remuneração do trabalho formal. A análise local indicou que o Nordeste apresentou a maior proporção de municípios no cluster com alta migração de indivíduos na EJA e com maior remuneração no mercado formal e a região Sul apresentou a maior concentração de municípios com baixa proporção de municípios no cluster com baixa migração de indivíduos na EJA e elevada remuneração no mercado de trabalho formal. Dessa forma, conclui-se que a baixa qualidade do ensino da EJA leva o indivíduo a entrar no mercado de trabalho formal com uma remuneração inferior.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; contexto da educação, contexto econômico, mercado de trabalho, desenvolvimento regional.

RESUMEN

ANÁLISIS ESPACIAL ENTRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y DE ADULTOS Y LA REMUNERACIÓN EN EL MERCADO LABORAL

Este estudio tiene como objetivo analizar la distribución espacial de la migración desde la educación secundaria tradicional hacia la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y su relación con la remuneración laboral formal. Para ello se utilizó la técnica de Análisis Exploratorio de Datos Espaciales (AEDE), mediante análisis globales y locales. El resultado del análisis global indicó una autocorrelación espacial negativa entre la migración de la educación secundaria regular a la EJA y la remuneración del trabajo formal. El análisis local indicó que el Nordeste tenía la mayor proporción de municipios del cluster con alta migración de personas en la EJA y con mayor remuneración en el mercado formal y la región Sur tenía la mayor concentración de municipios con baja proporción de municipios del Clúster con baja migración de individuos en EJA y alta remuneración en el mercado laboral formal. Por lo tanto, se concluye que la baja calidad de la enseñanza EJA lleva a los individuos a ingresar al mercado laboral formal con menores salarios.

Palabras-clave: educación de jóvenes y adultos; contexto educativo, contexto económico, mercado laboral, desarrollo regional.

Introduction

Youth and Adult Education (YAE) plays a fundamental role in Brazilian society, offering a vital opportunity for young people and adults to complete their studies and expand their horizons. In a context marked by an increasingly demanding job market in which knowledge is the main driver of the economy, YAE emerges as an indispensable instrument for professional integration and the reduction of social disparities (Colavitto; Arruda, 2014).

However, the history of the YAE in Brazil is permeated by exclusions and denials of rights, reflecting struggles for rights in Brazilian society. Over time, the YAE has undergone several phases and significant historical milestones. Initially, its implementation took place in the 1940s, configuring itself as a differentiated system aimed at specific needs of the time. However, since the arrival of the Portuguese royal family in Brazilian lands, several attempts

at adult education have been carried out, but without clear objectives, educational and social commitment, or adequate public policies.

In the 1960s, the Brazilian Literacy Movement (MOBRAL) was created, which is one of the most significant literacy programs for young people and adults in Brazil. It was an initiative of the military government to eradicate illiteracy in Brazil through a mass education approach. Continuing with the objective of offering popular education, in the 1970s Basic Education policies were implemented, which included programs aimed at educating young people and adults in rural and urban areas. These programs aim to integrate formal education with student's socioeconomic and cultural realities, promoting popular education (Rummert; Ventura, 2007).

The Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996 were milestones that changed the understanding of education for adults and disadvantaged classes, as they provided for the rights of young people and adults to Elementary Education, mandating its provision to be regulated by public authorities (Rummert; Ventura, 2007).

Different historical milestones, such as the Literacy Programs established in Brazil (1959-1964) and the implementation of public policies for education, such as the Brazilian Constitution of 1988, which recognized everyone's right to education by affirming compulsory primary education and free, regardless of age (Rummert; Ventura, 2007; Vieira, 2010; Becker; Keller, 2020).

The Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996 were crucial milestones that changed the understanding of education for adults and for disadvantaged classes by guaranteeing the rights of young people and adults to Fundamental Education and mandating its regular supply by public authorities (Rummert; Ventura, 2007). Several other movements in favor of education, linked to historical moments,

were decisive for the evolution of YAE in Brazil, such as literacy programs that were consolidated due to public educational policies, supported by the 1988 Constitution, recognizing everyone's right to education, and establishing elementary education as mandatory and free, regardless of age (Rummert; Ventura, 2007; Vieira, 2010).

Considering this social, economic, and educational scenario, this study poses the following research question: What is the influence of migration from regular secondary education to EJA on formal work remuneration?

The main objective of this study was to analyze the spatial distribution of migration from traditional secondary education to youth and adult education (YAE) and its relationship with formal work remuneration. In this way, we intend to empirically verify whether there are spatial clusters in this migration to the YAE and whether this condition affects the average remuneration for formal work in Brazilian municipalities.

Investigating the spatial relationship between YAE and income is justified for several reasons. First, literature on this topic is still incipient, especially in the Brazilian context. This study fills this gap by providing empirical evidence on the importance of the YAE in reducing socioeconomic disparities. Second, the results of this study can support the formulation of more effective public policies to promote the retention of young people in regular education and for students in YAE, improve the quality of education, and enable better remuneration.

Finally, spatial analysis allows for a deeper understanding of the Brazilian labor market, considering regional disparities and the concentration of job opportunities. The present study aims to demonstrate that young people who complete regular education can have a better quality of education and thus have better opportunities in the job market due to the current fragility of the YAE (Mariano et al., 2023).

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 presents the Theoretical

Framework with a broad literature review on the YAE, labor market, human capital, remuneration, and productivity. Section 3 describes the econometric methodology used in the study. Section 4 presents an analysis of the research results, including an estimation of econometric models and spatial analysis. Section 5 discusses the results and implications for public policies. Finally, Section 6 presents conclusions and suggestions for future research.

Theoretical framework

The structure of Brazilian education has always been shaped by several factors, including social, economic, and political aspects. Throughout history, education has sought ways to face challenges and evolve according to society's needs.

With a brief review of this structure, it is possible to understand how we arrived at the present educational design. During colonial times, education in Brazil was limited to privileged classes and was oriented towards the training of religious, military, and colonial administrators, controlled by the Catholic Church and colonial governments (De Paula Silva; Sartori, 2016). In 1854, decree no. 1331-A regulated primary and secondary education in the Municipality of Corte, allowing schools that had more than one teacher to serve adults interested in learning; however, these classes had to take place twice a week, during free hours, on Sundays and holidays, and teach primary education content (BRASIL, 1854, Art. 71). This determination reveals the need to teach poor adults to read and write, as well as the state's lack of interest in educating citizens concerned about working to maintain their lives and who had not had the opportunity to access the school environment in their childhood. Despite the organization being designed regarding the country's economic growth, as well as the need for more prepared workers, the state did not recognize the obligation to provide this training (Torino; de Sousa; Rodriguez, 2024; De Paula Silva; Sartori, 2016).

Entering the imperial period in the 19th century, education became more accessible to popular classes, but it was still far from being a right for everyone. Education is aimed at training political and business leaders (Serra, 2023). In the period called the Old Republic, between 1889 and 1930, education became more formalized and structured since the Constitution of 1891 established mandatory education for all citizens, but this measure was not implemented due to the lack of resources and infrastructure. During this period of the industrialization of production processes, education for the generation of labor is rethought, as there is a need for people who are minimally capable of operating the emerging machinery (Torino; de Sousa; Rodriguez, 2024).

In this way, education aimed at the most disadvantaged population focused on training and labor and not on the development of human, social, and citizenship aspects. With the change from the agrarian socio-productive model to the industrial one, the government from the Ministry of Agriculture, Industry, and Commerce required various actions, among many others, the creation of Artificer Apprentice Schools, with specific legislation that differentiated them from others. Targeted trade institutions including those maintained by the federal government (De Paula Silva; Sartori, 2016; Serra, 2023). These institutions aimed to train workers and supervisors based on technical and practical knowledge to place less-privileged people in the job market.

From the period of the New Republic, 1930 to 1964, education went through a series of reforms that changed, period by period, the way of conceiving and structuring educational segments, the period of permanence in the school environment, teaching modalities and, in particular, to whom this education would be offered. The 1934 Constitution recognized the right to education for all, establishing that children aged 7 to 14 must attend free school, guaranteeing university autonomy, allowing universities to exercise freedom of teaching,

research, and management; inserting optional religious education; defining equal rights between men and women to education; and creating technical-professional courses, aiming to prepare citizens for the job market (De Paula Silva; Sartori, 2016; Becker, Keller, 2020).

With the coup d'état of 1964, Brazil entered a period of dictatorship and began to be governed by the military regime, which caused changes in all segments of society, including education. During this period, the ideology of those in power was reflected in the school environment, both in basic and higher education. Changes are evident in the improvements but also in the restrictions, as schools, universities, and teachers were heavily monitored to guarantee the imposed regime (Mansan, 2017; Becker, Keller, 2020). There was centralization and state control over the educational system with the appointment of school directors' supervisors and deans, as well as control of the content of textbooks and other educational materials. Teachers and students considered contrary to the ideology set by the state were persecuted and arrested, and many of them were killed. Disciplines such as moral and civic education and the Brazilian social and political organization were created, and teaching modalities such as Technical and Vocational Education and Youth and Adult Education (YAE) were expanded, as the military regime intended to meet the demands of the education market. Work and promote a country's economic development. Despite some investments in educational infrastructure, such as the expansion of technical schools, education has continued to reflect social and regional inequalities, with unequal access to quality education (Mansan, 2017; Huerta, 2018).

With the end of the period of military dictatorship, in 1985 the country entered a period known as a great transformation, and educational systems was once again impacted. However, before the end of the dictatorship, there were already movements that were organized to discuss the Brazilian educational issue, in

general, and in specific modalities such as YAE which until then had not been institutionalized. For example, in Paulo Freire, with his method of teaching adult sugarcane cutters to read and write, 300 workers became literate in 45 days. This method was disseminated and used by Popular Culture Centers coordinated by the National Student Union (UNE) to teach young and adult people to read and write (Becker; Keller, 2020; Mariano et al. 2023).

Due to the recognition of the work developed by Paulo Freire, the authors Becker; Keller (2020) recall that he was designated as responsible for creating the National Adult Literacy Program of the Ministry of Education and Culture, approved based on Decree 53,465 on 21 January 1964 and whose goal was to provide two million people.

In 1976, the federal government established Youth and Adult Education to educate those who had not yet had access to formal education, thus meeting the needs of a developing society (Mariano et al. 2023).

Considering the focus of this study, the following are reflective historical considerations about the YAE in Brazilian territory to had better understand this very specific scenario: the education of young and adult people in situations of social and economic disadvantage.

Institutionalization of Youth and Adult Education in Brazil

The roots of Youth and Adult Education (YAE) in Brazil, as we saw previously, date back to the beginning of the 20th century when isolated initiatives sought to meet the demand for education from people who did not have access to schooling at a regular age. However, the creation and institutionalization of the YAE as a formal teaching modality gained strength in the 1940s with the creation of the Brazilian Basic Education Movement (MBEB). MBEB, inspired by the principles of popular education, defended critical and transformative pedagogy and focused on the reality and needs of students.

In the 1960s, YAE gained momentum with the creation of the National Literacy Program (MOBRAL), which aimed to reduce high rates of illiteracy in the country. MOBRAL used innovative methods for the time, such as radio teaching, and made millions of young people and adults literate. Despite its criticism, the program represented an important milestone in the history of YAE (Torino; de Sousa; Rodriguez, 2024).

From the 1980s onwards, with the re-democratization of the country, YAE went through a process of reformulation and strengthening. The National Education Guidelines and Bases Law - Law No. 9394/96, enacted in 1996, recognizes YAE as a type of primary and secondary education, with the right to its own curriculum and qualified teachers. During this period, the country had approximately 15 million illiterate individuals (Becker; Keller, 2020). In 2000, Opinion CEB No. 11/2000 was approved by the National Education Council and the Chamber of Basic Education approved, in the same year, Opinion CEB No. 11/2000, established the curricular guidelines and functions for this type of education. teaching modality (Mariano et al., 2023).

With the institutionalization of the legal frameworks that legitimize the YAE, education focusing on the young and adult population, low-income, working, with a large gap in basic school content, and those with disabilities gained space in the educational scenario, strengthening this segment. The historical context with a precarious, utilitarian, compensatory, and supplementary vision gains a new conception towards its consolidation of YAE as a social and subjective right of state responsibility for offering, structuring, and maintaining this educational modality (Becker; Keller, 2020).

The YAE, in its current structure, targets people over 14 years of age and with no upper age limit, who did not have access to schooling at a regular age, or who abandoned it for different reasons. This diversity, a specificity of

great relevance to be considered by education professionals, translates into an audience with specific characteristics and needs, which requires a different pedagogical approach as this age range implies different levels of maturity, life experiences, and expectations concerning education. The motivation to study is another distinct element, as it can come from the desire to complete the interrupted school phase or even the search for better opportunities in the job market, as the search for better jobs is generally conditioned by schooling. Entering higher education, taking the National Examination for the Certification of Competences of Young People and Adults, one of the main mechanisms for entering universities in Brazil, is also a motivation for these students (Mariano et al., 2023).

This public is also characterized by different levels of education, from those who have never attended school to those who have completed primary or secondary education.

The YAE students, as previously mentioned, are individuals who require long working hours to maintain their lives and families, which necessitates reconciling studies with work and other responsibilities, such as taking care of the family and requiring flexibility and adaptability on the part of the school and the school curriculum. To attend primary school, these students must be over 14 years old, and to enroll in secondary school, they must be 17 years old or over (Mariano et al. 2023).

Considering the main functions of the YAE, namely, the reparative function that guarantees access to denied rights, such as a quality school, the equalizing function that aims to offer equal opportunities, and qualifying or permanent functions that update knowledge and develop human potential throughout life (Becker; Keller, 2020), is a fundamental right of all citizens and a crucial tool for the construction of a fairer, democratic, and inclusive society. Through YAE, it is possible to have access to better opportunities in life and contribute to the country's development. YAE must be

valued and strengthened with investment in infrastructure, teacher training, and adequate teaching materials so that it can fulfill its important mission.

Given the recognition of the relevance of the training offered by the YAE modality, especially for those students who leave school or those who need to leave regular education to enter the job market, an in-depth analysis of the challenges and opportunities that permeate this teaching modality is needed. In addition to recognizing its relevance, it is essential to implement concrete measures that enable access to YAE and the construction of an inclusive and effective educational environment for everyone involved, offering quality education so that it can provide access to the education market. work competitively with EJA students, being able to be equivalent, educationally, with regular education (Bezerra; Machado, 2017).

With the consolidation of the YAE as an essential public policy for the construction of a fairer and more democratic society and despite the challenges that still exist, such as school dropout and lack of infrastructure, this modality has contributed to social inclusion, the reduction of inequalities, and human development in Brazil. To support the implementation of public policies that strengthen this type of teaching, it is necessary to deeply understand who these students are, and what their perspectives, needs, and potential are in the knowledge society, which has knowledge and technology as its driving elements (Mariano et al. 2023).

Considering that the current public policies that design YAE in Brazil are influenced by international organizations such as UNESCO, for example, it is worth considering that its core lies in education with a qualifying function aimed at the world of work, with a focus on the development of skills and competencies necessary for operating in different sectors of the economy (Bezerra; Machado, 2017). The provision of quality education in the YAE modality can meet the demands of the job market and

the social role that this modality is intended to contribute to the development of society and individuals (Bezerra; Machado, 2017).

This study aims to deepen the understanding of the profile of students who abandon regular education, with a special focus on those enrolled in secondary education and who opt for the YAE modality to complete their academic training. Furthermore, we seek to analyze how these students are received in the job market, considering that their training may be considerably lower than that of students who follow the traditional teaching route, and this difference in training may be reflected in their remuneration. This raises important questions about equity and access to the job market for YAE students.

Human Capital, Productivity, Economic Development, and YAE

The concept of Human Capital transcends the notion of individual knowledge and assumes a central role in the economic development of a country. According to Schultz (1973), human capital theory postulates that education and training increase individuals' productivity, leading to higher wages and contributing to economic progress. This concept intertwines quantitative and qualitative elements, suggesting that the level of human capital in a country or region significantly influences society and creates conditions conducive to economic development. The qualitative aspects of human capital, such as technical training, knowledge, and specific attributes, directly affect human skills and productivity, thus impacting salary levels. As individuals acquire more education and skills, their job market value increases, leading to higher remuneration (Viana; Lima, 2010).

In turn, education increases individual productivity by equipping people with knowledge, skills, and competencies that allow them to perform tasks more efficiently and effectively (Viana; Lima, 2010). The human capital theory highlights that education contributes to

economic growth by making individuals more productive, which is reflected in increased wages and general economic progress. However, the quality of education is crucial, as it must be sufficient to increase productivity and contribute to economic and social advancement. Advanced skills and knowledge acquired through education lead to innovation and technological advancement, further boosting productivity in the economy. Therefore, the impact of education on individual productivity is not only immediate in terms of work performance but also long-term in promoting economic development (Becker, 1964).

Furthermore, several empirical studies measure and point to a relationship between increased education and productivity within the scope of Human Capital Theory, such as studies by Lucas (1988), Romer (1986, 1989), Mankiw, Romer, and Weil (1992), Benhabid and Spiegel (1994), Bergheim (2005), and Brazilian studies, such as those by Pereira (2001), Ferreira, Nakabashi, and Santos (2003), Nakabashi and Figueiredo (2008), Kroth and Dias (2012), and Bondezan and Dias (2016). Therefore, YAE presents itself as a public policy capable of overcoming the low productivity of the Brazilian workforce and allowing access to education for people who do not have adequate opportunities to study, train, and seek better-paying jobs (Becker; Keller, 2020).

By allowing workers with little education to train, YAE is of paramount importance as a public policy for educational inclusion, as it allows people to complete high school. This policy meets the premises of Human Capital theory, in which increasing years of schooling allows for an increase in productivity and income (Romer, 1986; 1989).

However, it is important to highlight that when applied indiscriminately and repeatedly, just as a selective educational policy does not act more effectively on basic education policies, the quality of teaching will invariably decline. Rummert and Ventura (2007) highlighted the partiality of Youth and Adult Education (YAE)

in Brazil concerning a utilitarian and impoverished educational conception that aligns with the country's subordinate economic position in the global market, focusing mainly on neuromuscular economic activities that require minimum educational investment. This educational approach for young and adult workers is narrowly tailored to the needs of the social capital model, positioning them predominantly as consumers rather than producers of technology. Furthermore, despite the constitutional recognition of education as a right, YAE has been relegated to a secondary position in educational policies, particularly after the reforms of the 1990s. Policies are characterized as compensatory and superficial, reinforcing the selective and exclusionary nature of education—the Brazilian public educational system (Rummert; Ventura, 2007). Therefore, as it is a secondary, compensatory, and superficial educational policy, its quality is questionable and precarious in most municipalities and causes a drop in the quality of education in general. To understand the quality of the YAE in Brazil and its impact on remuneration, an Exploratory Spatial Data Analysis (ESDA) model is developed and presented in the next section.

Methodology

The classification of this study consists of cross-sectional research of an applied nature that adopts a quantitative approach with descriptive objectives. Its transversal nature stands out for collecting data related to a period, providing an instantaneous view of the relationships between specific variables. Applied research, by generating practical knowledge and solutions to concrete issues, focuses on investigating one of the main factors that influences the transition from traditional secondary education to secondary education in Youth and Adult Education (YAE), the job market.

The quantitative approach uses the statistical method of Exploratory Spatial Data Analysis (ESDA), enabling the quantification of variables

related to the labour market and secondary education in YAE. Descriptive objectives were achieved by analysing the spatial autocorrelation between the mentioned variables.

The objective of this study is to examine the relationship between formal work remuneration and the migration of young people from traditional secondary education to YAE secondary education in a regional context. To achieve this objective, updated databases of the Annual Social Information List – RAIS (RAIS, 2024) and the School Census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira – Inep (Inep, 2024) were used. These banks cover information on 5570 municipalities in December 2021 and 2023. However, information from 5563 municipalities (99.9%) was used, due to there being no enrollment in secondary education in 7 municipalities (Flexeiras-AL, Jequiá da Praia-AL, Roteiro-AL, Serra da Saudade-MG, São Pedro da Serra-RS, Chapada de Areaia-TO, Monte Santo do Tocantins-TO).

The proxy for the formal work remuneration variable was constructed using the relationship between the total formal work remuneration in December 2021 and the number of formal workers in the same period, as provided by the RAIS. As for the YAE variable, the proxy was measured by the proportion of students in YAE high school to the total number of students in traditional high school and YAE high school. In this way, we seek to verify the existence of a relationship between the average remuneration for formal work and the proportion of students in YAE secondary education in a regional context. For the estimates, Geoda software and Quantum GIS software were used to create thematic maps.

Method: Exploratory spatial data analysis (ESDA)

It is a fundamental technique for describing and visualizing spatial distributions, identifying atypical locations (spatial outliers), discovering patterns of spatial association (spatial clusters), and suggesting different spatial re-

gimes and forms of instability (Anselin, 1996). The first step in Exploratory Spatial Data Analysis (ESDA) is to check whether spatial data are randomly distributed. In intuitive terms, spatial randomness implies that the values of an attribute in a region do not depend on the values of that attribute in neighboring regions (Anselin, 1995).

From the ESDA, it is possible to extract global and local spatial autocorrelation measures by investigating the influence of spatial effects through quantitative methods. To conduct ESDA, it is necessary to establish a matrix of spatial weights that describes the dependence structure between the units of analysis (Anselin, 1988).

Spatial weight matrices are constructed based on contiguity and can be defined according to the neighborhood. The degree of connection in the spatial weight matrix can be determined using the geographic space criterion based on the idea of proximity defined by contiguity and/or geographic distance (Anselin, 1995). Among the spatial weight matrices commonly used in the literature are the Queen, Tower, and k-nearest neighbor matrices. The Queen matrix assigns $w_{ij} = 1$ to units that share a common boundary or vertex, and $w_{ij} = 0$ otherwise. In the matrix Tower $w_{ij} = 1$ if the units share a common border, otherwise $w_{ij} = 0$ (Sabater; Tur; Azorín, 2011).

Another proximity criterion for defining spatial weights is that of the k-nearest neighbors; According to Almeida (2012), this is a binary matrix in which proximity is based on geographic distance. Formally:

$$w_{ij}(k) = \begin{cases} 1 & \text{se } d_{ij} \leq d_i(k) \\ 0 & \text{se } d_{ij} > d_i(k) \end{cases} \quad (1)$$

Where $w_j(k)$ is the cutoff distance for region ii specifically so that it has k neighbors. By convention, $w_j(k) = 0$. Thus, $d_i(k)$ is the shortest distance to region i so it has exactly k neighbors. The expression indicates that proximity is determined by considering two regions as neighbors if they are within a cutoff distance

required to have a predetermined number of neighbors.

According to Almeida (2012), this convention has the advantage of balancing the connectivity of the matrix, ensuring that all spatial units have the same number of neighbors. Furthermore, this matrix ensures that there are no islands, that is, regions without neighbors. Therefore, in this work, several matrices are tested, and the one that presents the highest value of Moran’s I statistic is used, thus better representing the connection between the regions.

Results and discussions

In this section, descriptive statistics are presented on the proportion of students in secondary education in Youth and Adult Education (YAE) concerning the total number of students in traditional secondary education and secondary education in YAE in 2023 (YAE_SE), and

the average salary of December 2021 formal work at minimum wages (ARFW_MW). The spatial distribution of the YAE index (YAE_SE) was analyzed. Exploratory spatial data analysis (ESDA) was conducted to confirm the presence of a spatial pattern in the YAE index (YAE_SE) and the relationship between the YAE index (YAE_SE) and the average remuneration of formal workers (ARFW_MW).

The descriptive statistics are presented in Table 1. On average, in 2023, Brazilian municipalities will have approximately 10% of enrollments in YAE high school concerning the total enrolment in traditional high school and YAE high school, with there being a municipality that did not have any enrolment in high school from YAE to the municipality that had approximately 71% of enrolment in high school from YAE. Furthermore, it was possible to observe from the standard deviation and coefficient of variation that there was a high dispersion of the data.

Table 1 - Descriptive statistics of the Youth and Adult Education (YAE) index (YAE_SE) and the average remuneration of formal workers in minimum wages (ARFW_MW).

VARIABLE	AVERAGE	MINIMUM	MAXIMUM	STANDARD DEVIATION	COEFFICIENT OF VARIATION (%)
YAE_SE	0.10	0	0.71	0.10	100
ARFW_MW	2.11	0.26	10.56	0.55	26

Source: Own preparation with data from INEP and RAIS.

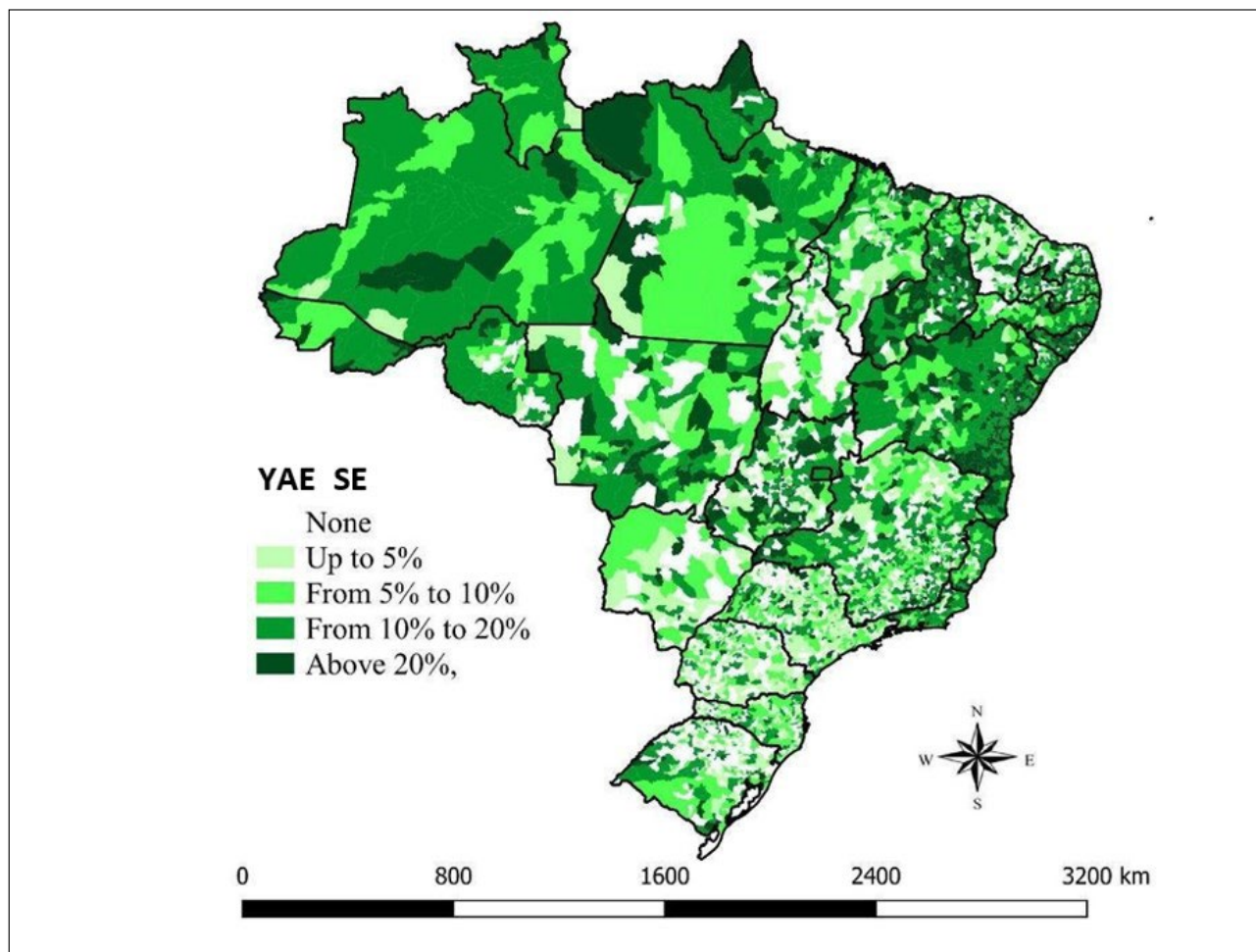
As for descriptive statistics related to remuneration, on average, Brazilian municipalities have a remuneration of 2.11 minimum wages in formal work, within a range that varies between an average remuneration of 0.26, minimum wage to an average remuneration of 10.56 minimum wages in formal jobs. Additionally, the average dispersion of the data was verified using standard deviation and coefficient of variation statistics.

YAE_SE quantile map was presented. Figure 1 shows a pattern in the spatial distribution of YAE migration at the municipal level. The

darker tones represent Brazilian municipalities with the highest YAE_SE indices.

The first classification (in white) represents municipalities without YAE enrolment in secondary education. The lowest classification range corresponds to municipalities with a YAE index of up to 5%. Next, we have municipalities that have 5% to 10% enrollments in the YAE index. Subsequently, municipalities in the range of 10% to 20% of enrolment in the YAE index are represented. Finally, the last range refers to municipalities with more than 20% enrolment in the YAE index.

Figure 1 - Quantile map of Brazilian municipalities' Youth and Adult Education index (YAE_SE).



Source: Own elaboration with data from INEP.

The municipalities with the highest rates of YAE in secondary education, that is, with the greatest migration from traditional secondary education to YAE secondary education, are concentrated in the northeast region. On the other hand, the southern region had the highest concentration of municipalities with the lowest rates of YAE in secondary education. Approximately two-thirds of the municipalities in the northeast region are in the two highest classifications of the YAE index in secondary education. Additionally, the Northeast region had less than 20% of the municipalities in the two lowest YAE_SE classifications.

In the southern region, the concentration of municipalities in the two lowest classifications of the YAE index in secondary education was also two-thirds, with more than half of the municipalities not showing enrolment in the YAE. Furthermore, the concentration of municipal-

ities in the two highest YAE_SE classifications in the southern region was only 15%.

Thus, the data indicate a possible pattern in the spatial distribution of the YAE index in high schools. Additionally, it also investigated whether migration from traditional secondary education to secondary education in secondary education influences the remuneration of formal workers. To confirm the hypotheses presented, considering the effect of region, an exploratory analysis of the spatial data was carried out.

Exploratory analysis of spatial data

Table 2 shows the results of the spatial autocorrelation of the Youth Index and Adults Education in High School (YAE_SE) and the relationship between the YAE Index and the average salary of formal workers (ARFW_MW). Five spatial weight matrices were tested in the estimation.

As the value of Moran's was above the expected value and was significant for all conventions, it can be inferred that there is positive spatial autocorrelation between the Youth Index and Adults Education in High School and negative spatial autocorrelation for the relationship between the Youth Index and Adults Education in High School and the average remuneration of formal workers by municipality, at a significance level of 1%.

For the analysis, the matrix of spatial weights

K five nearest neighbors was selected for the univariate analysis of the YAE index in high school, which presented the highest value of Moran's I according to the choice criterion suggested by Almeida (2012). For the bivariate analysis between the YAE index in high school and the average remuneration of formal work, the matrix of spatial weights K 10 nearest neighbors was considered, as it presented the highest value of Moran's I and provided greater connectivity between municipalities (Almeida, 2012).

Table 2 - Univariate (YAE_SE) and bivariate (YAE_SE vs ARFW_MW) Moran indices of Brazilian municipalities.

VARIABLE	CONVENTION	MORAN'S I	P-VALUE
YAE_SE	Queen	0.302*	-0.0002
	Tower	0.304*	-0.0002
	<i>K 5 neighbors</i>	0.331*	-0.0002
	<i>K 7 neighbors</i>	0.321*	-0.0002
	<i>K 10 neighbors</i>	0.311*	-0.0002
YAE_SE vs ARFW_MW	Queen	-0.057*	-0.0002
	Tower	-0.056*	-0.0002
	<i>K 5 neighbors</i>	-0.053*	-0.0002
	<i>K 7 neighbors</i>	-0.053*	-0.0002
	<i>K 10 neighbors</i>	-0.057*	-0.0002

Source: Own elaboration based on research results with data from INEP and RAIS. Note: *p<0.01.

Regarding the Youth Index and Adults Education (YAE), spatial autocorrelation, evidenced by the positive sign of Moran's I statistic, indicates that municipalities with a high YAE index are surrounded by municipalities with high YAE_SE, while localities with low YAE_SE are surrounded by municipalities with low YAE_SE index.

Educational inequalities in Brazil persist as obstacles to social and economic development. According to Neres, Gonçalves, and Araújo (2020), YAE was implemented as a compensa-

tory measure for individuals who were unable to attend regular education at the appropriate age. However, the YAE still faces challenges in guaranteeing access to quality education for all, a right that should be guaranteed universally.

Regarding the relationship between the YAE index and the average remuneration of formal workers, the negative sign of Moran's I statistic indicates that municipalities with high YAE_SE are surrounded by municipalities with low average remuneration of formal workers, and localities with a low index of YAE are sur-

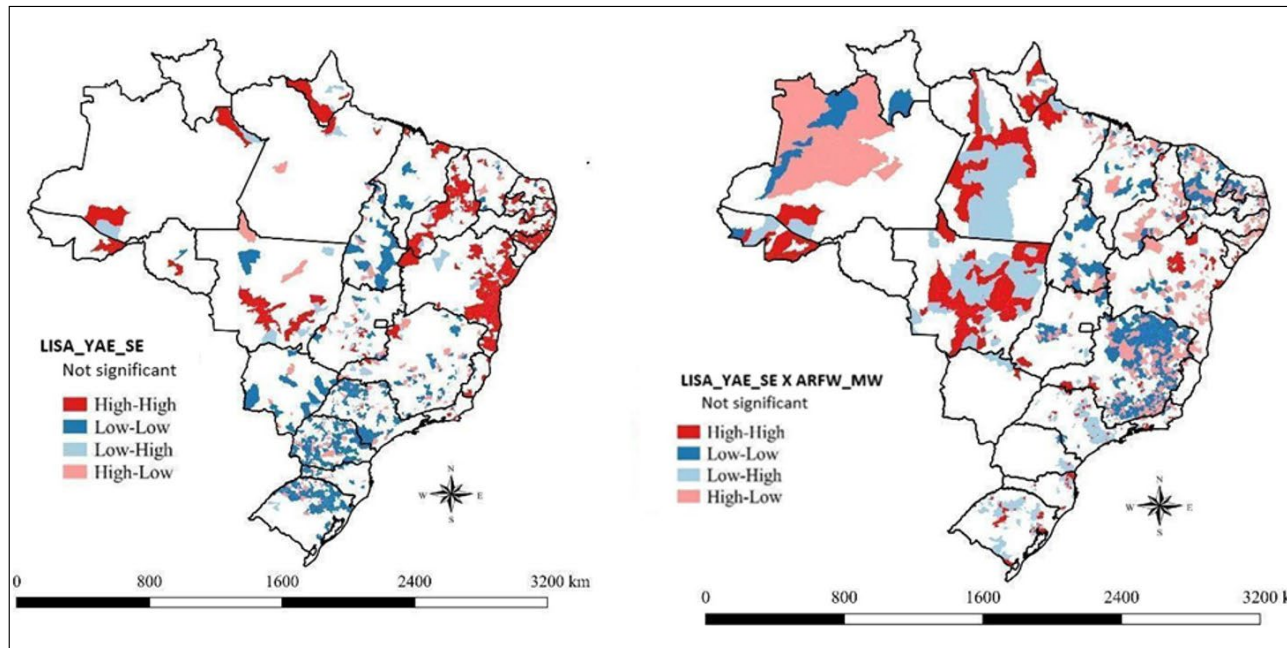
rounded by municipal units with high average wages for formal workers. This result corroborates the findings of Peres and Peres (2023), who showed an inverse relationship between the supply of YAE and per capita income in the Federal District.

The migration from regular education to YAE occurs mainly because of students' need to work (Bueno; Oliveira, 2023). As a result, many young people submit to jobs that pay less than their potential. However, returning to school for YAE can occur after the individual discovers the importance of studying to achieve a better

quality of life (Brenner; Carrano, 2023).

The cluster maps presented in Figure 2 (YAE_SE and YAE_SE x ARFW_MW) allow us to verify where the statistically significant spatial groupings at 5% were formed and divided into four categories of spatial association. Locations highlighted in red represent high-high (HH) spatial clusters, while units denoted in blue on the map display low-low (LL) spatial regimes. The spatial cluster highlighted in light pink refers to the high-low (HL) clusters and the spatial regime in blue corresponds to the low-high (LH) cluster.

Figure 2 - Cluster Maps univariate (YAE_SE) and bivariate (YAE_SE x ARFW_MW) of Brazilian municipalities



Source: Own elaboration based on research results with data from INEP and RAIS.

According to the cluster map referring to the Youth Index and Adults Education (YAE), it was observed that 30% (n=1663) of the municipalities were statistically significant at 5%. Furthermore, it was verified that the formation of HH-type clusters was concentrated in the northeast region. In the HH spatial agglomerations, the northeast region concentrated almost 30% (n=525) of the municipalities, while the other regions did not present 8% of these municipalities in this group. In turn, the southern region did not have even 1% (n=1) of municipalities in the HH cluster. In the Northeast region, the largest concentrations were

located in the states of Paraíba and Alagoas, with at least 60% of the municipalities.

In contrast, the southern region had the highest concentration of LL-type spatial clusters. It was observed that the southern region concentrated almost 37% (n=440) of the municipalities, while the other regions did not present even half of this proportion. Among the states in the southern region, the states of Paraná and Rio Grande do Sul were highlighted, with the highest concentrations in the LL cluster. Paraná had almost 40% (n=158) of the municipalities, and Rio Grande do Sul had almost 47%, while Santa Catarina had only 17%.

This result corroborates the findings of educational inequality in the study by Neres, Gonçalves, and Araújo (2020). The authors demonstrated a significant disparity in the literacy rate among people aged 15 years or over in different Brazilian regions. Similar to the results on migration to YAE, the study reveals that the Northeast has the highest illiteracy rate, while the South has the lowest. In other words, the northeast has the worst educational performance, while the south stands out as the best among the regions.

Youth index and adult education (YAE) and the average remuneration of formal workers in 34% (n=1871) of the municipalities were statistically significant at the 5% level. The formation of the HL-type cluster was concentrated in the northeast region. It is possible to verify in this grouping that the northeast region concentrated 20% (n=351) of the municipalities. In contrast, other regions did not exceed 10% of the municipalities in the HL cluster. At the state level, the highlights for the northeast region were the states of Paraíba and Alagoas, both with approximately 46% of the municipalities in the HL cluster.

Regional disparities in Brazil are historic, particularly in the northeast. Since the 20th century, development policies such as the creation of the Banco do Nordeste do Brasil (BNB), the Superintendence for the Development of the Northeast (SUDENE), and the Working Group for the Development of the Northeast (GTDN) in the 1950s have been implemented (Cavalcante, 2020). Although the 21st century has reduced the inequality differences between other regions, they persist (De Oliveira Carvalho, 2018).

The highest concentration of LH-type spatial clusters was observed in the southern region. It can be seen in this cluster that the southern region concentrated 14% (n=167) of the municipalities. In comparison, other regions did not exceed 10% of the municipalities in this cluster. At the state level, the highlight for the South region was the state of Rio Grande

do Sul, which presented 22% (n=110) of the municipalities in the LH cluster, while Paraná and Santa Catarina did not reach 13% of the municipalities in this cluster.

Rio Grande do Sul stands out on the national scene for its efficient industrialization and strategic geographic position. The state's agricultural area also stands out, as evidenced by Mello and Brum (2020), who demonstrate the efficiency of the soy production chain in Rio Grande do Sul. The authors highlight the cooperation mechanisms that support this chain, based on the market, in the creation of governance structures through cooperatives and cereal producers and in the industrialization of the sector.

This study reveals an inverse relationship between migration to the YAE and the average remuneration for formal work in municipalities. However, regional factors also influence migration to YAE and work remuneration. Among these factors, we highlight the inequality between regions and disparities in regional industrialization.

Final considerations

This study aimed to test the presence of spatial autocorrelation in the migration from traditional high school to Youth and Adults Education (YAE) through a YAE index and the relationship between migration from traditional secondary education to YAE and the average remuneration of formal work to empirically verify whether there are spatial clusters in migration to YAE and whether this migration affects the average remuneration of formal work in Brazilian municipalities.

The results showed a positive spatial dependence for the YAE index, that is, municipalities with high (low) migration to YAE are surrounded by municipalities with a high (low) YAE index. Furthermore, a negative spatial autocorrelation was inferred between the YAE index and average formal work salary. In this sense, municipalities with high (low) migration to

YAE are surrounded by municipalities with low (high) average remuneration for formal work.

Regarding cluster analyses, for the YAE indicator, the concentrations of municipalities with high migration to YAE were located in the northeast region, while the clusters of municipalities with low migration to YAE were concentrated in the southern region.

Regarding the relationship between migration to the YAE index and the average remuneration for formal work, the agglomerations of municipalities with high migration to YAE, surrounded by municipalities with low average remuneration for formal work, were mainly located in the Northeast region. The agglomerations of municipalities with low migration to the YAE, surrounded by municipalities with a high average remuneration for formal work, showed a greater concentration in the southern region.

Therefore, it can be concluded that in Brazil, the Northeast region has a high proportion of students who migrate from traditional high schools to YAE high schools. This low educational quality of YAE teaching leads individuals to enter the formal job market with lower pay. Therefore, it is necessary to have incentives for students to complete basic training in traditional education as well as improvements in the YAE modality for those who need to enter this modality of education because of the demands of life, aiming for a better quality of teaching and, consequently, helping students enter the job market with better pay.

Finally, the urgent importance of investing in Youth and Adult Education (YAE) is highlighted to improve not only the quality of education, but also to expand these students' access to the job market and promote better remuneration. YAE plays a crucial role in educational inclusion, allowing those who do not complete their studies in mainstream education the opportunity to resume their academic trajectory. By investing in the YAE, governments and educational institutions not only fulfil a moral duty to guarantee education for everyone, but also invest in economic and social development.

Students of this type of education who receive a quality education, aligned with the demands of today's society in which knowledge is the main asset, have a greater chance of entering the job market with solid and up-to-date skills, which can lead to significant improvements in their remuneration. Furthermore, by increasing the qualifications of these students/workers, the job market also benefits from a more qualified and diverse workforce capable of driving innovation and economic growth. Therefore, investing in YAE not only opens doors for students looking to complete their education but also contributes to a fairer and more prosperous society where everyone has the opportunity to reach their full potential.

REFERENCES

- ALMEIDA, E. **Econometria espacial**. Campinas-SP: Alínea, 2012.
- ANSELIN, L. Local indicators of spatial association - LISA. **Geographical analysis**, v. 27, n. 2, p. 93-115, 1995.
- ANSELIN, L. **Spatial econometrics: methods and models**. Springer Science & Business Media, 1988.
- BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, 2020. Retrieved Feb. 18, 2024, from: <https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>.
- BECKER, GS **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.
- BENHABIB, J.; SPIEGEL, M. M. The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. **Journal of Monetary economics**, v. 34, n. 2, p. 143-173, 1994. Retrieved Feb. 18, 2024, from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304393294900477>.
- BERGHEIM, S. Human capital is the key to growth: success stories and policies for 2020. **Deutch Bank Research**, Current Issues. Global Growth Centre. Social Science Research Network. Aug., 2005. Retrieved Feb. 12, 2024, from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=774825.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO,

Márcia Alves Carvalho. UNESCO's Influence on Education of Youth and Adults in Brazil: A Debate on the Relationship of Work and Education. **Asian Education Studies**, v. 2, n. 2, p. 10, 2017. Retrieved Feb. 10, 2024, from: <http://journal.julypress.com/index.php/aes/article/view/154>.

BONDEZAN, K. de L.; DIAS, J. Crescimento econômico no Brasil: Uma abordagem sobre o papel da acumulação de capital físico e humano. **Revista de Economia**, v. 42, n. 3, set./dez. 2016. Retrieved Feb. 21, 2024, from: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/51619>.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1854. Retrieved Feb. 15, 2024, from: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, v. 48, 2023. Retrieved Feb. 12, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wrjyvyBmV7zsWtmLgDrz8SN/>.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023. Retrieved Feb. 02, 2024, from: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100136&script=sci_arttext.

CAVALCANTE, Luiz Ricardo. Cobertura geográfica das políticas de desenvolvimento regional no Brasil | Abrangência geográfica das políticas de desenvolvimento regional no Brasil. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 3, pág. 151-164, 2020.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014. Retrieved Feb. 18, 2024, from: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf.

DE LUCAS BONDEZAN, Kezia; DIAS, Joilson. Crescimento econômico no Brasil: Uma abordagem sobre o papel da acumulação de capital físico e humano. **Revista de Economia**, v. 42, n. 3, 2016.

DE OLIVEIRA CARVALHO, Cícero Pérciles. O desenvolvimento da Região Nordeste nos anos Pós-Sudene (2000-2016). **Revista Paranaense de De-**

envolvimento-RPD, v. 39, n. 134, 2018. Retrieved Jan. 28, 2024, from: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/987>.

DE PAULA SILVA, Adelson; SARTORI, Viviane. Ensino Técnico Profissionalizante-Estudo De Caso: Uma Proposta De Curso Técnico da Rede E-Tec Brasil. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, p. 66-83, 2016. Retrieved Feb. 18, 2024, from: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3895>

FERREIRA, A. B.; NAKABASHI, L.; SANTOS, M. da. Crescimento econômico e acumulação de capital humano: uma análise de causalidade. **Textos para discussão, n. 222**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2003.

HUERTA, José Luis Hernández. Representações dos movimentos estudantis brasileiros na imprensa diária durante o ano de 1968. De calabouço à missa do sétimo dia. **História da Educação**, v. 22, p. 47-70, 2018. Retrieved Feb. 10, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/vr3WdNHw6p3DvLdm8T7spFm/?lang=pt#>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Dados Abertos**. Retrieved Feb. 26, 2024, from: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos>.

KROTH, Darlan Christiano; DIAS, Joilson. Os efeitos dos investimentos público e privado em capitais físico e humano sobre o produto per capita dos municípios da região Sul: uma análise em painéis de dados dinâmicos. **Nova Economia**, v. 22, p. 621-649, 2012. Retrieved Feb. 16, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/neco/a/hnbqf8Y3JNLhjnZW937Wtth/>

LUCAS JR, Robert E. On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, v. 22, n. 1, p. 3-42, 1988. Retrieved Feb. 16, 2024, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304393288901687>”<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304393288901687>

MANKIW, N. Gregory; ROMER, David; WEIL, David N. A contribution to the empirics of economic growth. **The quarterly journal of economics**, v. 107, n. 2, p. 407-437, 1992. Retrieved Feb. 14, 2024, from: <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/107/2/407/1838296?login=false>.

MANSAN, Jaime Valim. A Escola Superior de Guerra e a formação de intelectuais no campo da educação superior no Brasil (1964-1988). 2017. Retrieved

Feb. 08, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/khk5wDwXFpF9tK8ptjrY4xm/>.

MARIANO, Francisca Zilania et al. Desigualdade de desempenho no ensino médio: evidências sobre a educação de jovens e adultos. **Nova Economia**, v. 33, p. 719-747, 2023. Retrieved Jan. 30, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/neco/a/7HsmnDxbKN5WC7nYvSNyKYv/> Accessed on: 30 Jan. 2024.

DE MELLO, Eliane Spacil; BRUM, Argemiro Luís. A cadeia produtiva da soja e alguns reflexos no desenvolvimento regional do Rio Grande Do Sul. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74734-74750, 2020. Retrieved Feb. 15, 2024, from: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17723>

NAKABASHI, L.; FIGUEIREDO, L. de. Mensurando os impactos diretos e indiretos do capital humano sobre o crescimento. **Economia Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 151-71, jan./mar., 2008. Retrieved Feb. 18, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/eco/a/WjVqJbbN6Lh8G8sfbLQzcm/>

NERES, E. A.; GONÇALVES, M. C.; DE ARAÚJO, N. A. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020. Retrieved Feb. 18, 2024, from: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14163>

PEREIRA, J. de S. **Diferença de escolaridade e rendimento do trabalho nas regiões Norte e Nordeste do Brasil 2001**. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Escola Superior de agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001.

PERES, Sebastiana Magalhães Dourado; PERES, Lucas Garcia Magalhães. Análise Espacial da Relação da Oferta de Vagas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a renda per capita no Distrito Federal. Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, 20., Florianópolis. **Anais...** Campinas: Galoá Science, 2023. 151-154. Retrieved Feb. 09, 2024, from: <https://proceedings.science/sbsr-2023/trabalhos/analise-espacial-da-relacao-da-oferta-de-vagas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-e?lang=pt-br>

Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. **RAIS Vínculo**. Retrieved Feb. 26, 2024, from: <https://bi.mte.gov.br/bgcaged/login.php>.

ROMER, Paul M. Increasing returns and long-run growth. **Journal of political economy**, v. 94, n. 5, p. 1002-1037, 1986. Retrieved Feb. 10, 2024, from: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/261420>.

ROMER, Paul M. **Human capital and growth: Theory and evidence**. National Bureau of Economic Research, 1989. Retrieved Feb. 10, 2024, from: <https://www.nber.org/papers/w3173>.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, p. 29-45, 2007. Retrieved Feb. 10, 2024, from: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznpjML3Hzt9cTgqSBbKK/>.

SABATER, L. A.; TUR, A. A.; AZORÍN, J. M. N. Análise Exploratória de Dados Espaciais (AEDE). In: COSTA, J. **Compendio de Economia Regional**. Parede: Principia, 2011, p. 259-293.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SERRA, Enio. Educação popular na escola pública: uma análise das origens do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro (1985-1996). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, p. e257, 2023. Retrieved Feb. 26, 2024, from: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/7g5Pf8syn5ZWLtyCR984cWg/_

TORINO, Luciana Garcia; DE SOUSA, Keilor da Silva; RODRIGUEZ, Jesus Alves. OS VIESES DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA NO BRASIL E OS SEUS MEANDROS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 1, p. 990-1004, 2024. Retrieved Feb. 27, 2024, from: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12961>.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações (Campo Grande)**, v. 11, p. 137-148, 2010.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

Received: 03/03/2024
Approved: 07/29/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

*Márcia de Oliveira Menezes**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-9453-5900>

*Claudio Pinto Nunes***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

RESUMO

O presente estudo é um recorte da tese de doutorado intitulada *docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio*. Apresenta uma breve contextualização para situar a formação de professores, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. O objetivo foi compreender como os professores se constituem professores da EJA no cotidiano da prática docente no ensino médio em uma escola estadual. Assumimos a epistemologia qualitativa. Para a produção dos dados adotamos as conversas interativo-provocativas coletivas a partir de um roteiro. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na EJA do Ensino Médio, totalizando 06 (seis) professores. A metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari foi utilizada para a análise e discussão dos dados, que foram organizados em categorias. Os resultados revelam que apesar da ausência de formação para atuar na EJA durante o cotidiano da prática docente, a formação de professores aponta para uma perspectiva rizomática.

Palavras-chave: Prática docente; educação de jovens e adultos; metáfora do rizoma.

ABSTRACT

EJA TEACHER EDUCATION IN HIGH SCHOOL: RHIZOMATIC PERSPECTIVES

This study is part of a doctoral thesis entitled: *docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio*. It, briefly, contextualize teacher education, Youth and Adult Education (EJA in Portuguese), and High School. The objective was to understand how teachers become EJA teachers in

* Doutora em educação pela UNEB. Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico e só Grupo de Pesquisa, Formação, autobiografia e Políticas Públicas. E-mail: marcia.menezes@uesb.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular Pleno da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e trabalho Docente. E-mail: edu.brclaudionunes@uesb.edu.br.

their daily practice in high school at a public school. We assume a qualitative epistemology. For the data production, we adopted the collective interactive-provocative conversations, using an interview guide. The research subjects were teachers who work at EJA in High School, a total of 06 (six) teachers were interviewed. The rhizome metaphor by Deleuze and Guattari was used to analyze and to discuss the data that were organized in categories. The results reveal that despite the lack of training to teach in EJA during daily teacher's practice, teacher education points to a rhizomatic perspective.

Keywords: Teachers' practice; youth and adult education; rhizome metaphor.

RESUMEN

FORMACIÓN DOCENTE DE LA EJA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS

Esta investigación es un extracto de la tesis doctoral titulada: docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio. Se presenta una breve contextualización para situar la formación docente, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Secundaria. El objetivo fue comprender cómo los docentes se convierten en docentes de EJA en su práctica diaria en la educación secundaria de una escuela pública. Asumimos una epistemología cualitativa. Para la producción de datos utilizamos las conversaciones colectivas interactivas-provocativas desde una guía de entrevista. Los sujetos de la investigación se caracterizan como docentes de EJA en la Escuela Secundaria, en el de 06 (seis). Para el análisis y la discusión se utilizó la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari, organizando en categorías. Los resultados revelan que, a pesar de la falta de formación en EJA durante la práctica docente diaria, la formación docente apunta hacia una perspectiva rizomática.

Palabras-clave: Práctica docente; educación de jóvenes y adultos; metáfora del rizoma.

Primeiras palavras¹

A formação de professores perpassa por inúmeras perspectivas, nas diversas modalidades que o professor deseja caminhar. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e com o conhecimento que se encontram no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986). Sobre

isso, Rios (2017, p. 58) sugere que “[...] pensar a educação e formação docente remete a pensar na questão da função social da escola na contemporaneidade: a construção de identidades abertas à diversidade cultural, o combate à descriminalização dos grupos culturais marginalizados na sociedade [...]”.

O campo de disputa no qual a formação de professores está inserida, principalmente na contemporaneidade, revela concepções, *lócus*, relação entre as áreas, entre outros aspectos presentes nas políticas públicas e na legislação brasileira que regulamentam esse importante campo para a educação. Nesse contexto, ao

1 Sobre a observação de procedimentos éticos: importante destacar que o processo de construção de dados cumpriu algumas exigências, dentre as quais, elencamos: contato com a escola; consulta aos documentos necessários do Comitê de Ética da UNEB; contato com os professores; criação do grupo no *WhatsApp* (que se deu através do Professor Gengibre); retorno à escola para formalizar o desenvolvimento da pesquisa por meio de documento da direção; submissão ao Comitê de Ética; aprovação do Comitê de Ética.

apresentar o seu entendimento sobre a temática, Dantas (2009, p. 48); (2012, p.148) afirma que “o processo contextualizado de formação de professores é construído nas vivências” no período de escolarização, quando ocorrem as trocas de experiências, e isso “nos torna aprendizes em constante mudança e sempre construindo a nossa identidade e subjetividade”.

As lutas das últimas décadas por meio de vários movimentos têm mobilizado reivindicações para a formação docente com real qualidade. Há uma disputa política no que concerne às concepções, às dinâmicas, aos currículos e às políticas (Dourado, 2015). Nesse sentido, justificam-se as tensões e as perspectivas diferenciadas nos entendimentos variados na/ sobre a formação de professores.

Neste artigo, discutimos a formação de professores que acontece durante o exercício da docência na EJA do Ensino Médio (EM) a partir da metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Para isso, apresentamos uma introdução identificada de primeiras palavras; um breve contexto da formação de professores; a metáfora do rizoma; os caminhos metodológicos utilizados; a EJA na escola e a organização da pesquisa; os resultados e discussão com os achados da pesquisa e, por fim, as conclusões a que chegamos.

Breve contexto da formação de professores

Ao retratar a formação de professores em diversos caminhos, constituídos de pontos, nas palavras de Magalhães (2015), ocorre um cruzamento no entendimento da concepção de conhecimento adotada nos cursos de licenciatura; de acordo com a autora, é possível haver oscilações entre uma concepção conformadora, mantenedora da realidade até uma posição em contradição com a dominante. Aqui percebemos os pontos soltos ou que foram sobrepostos pelos modelos prontos de modismos pedagógicos na formação de professores, os quais, muitas vezes, são recebidos e repro-

duzidos durante a docência, principalmente na educação básica. Essa percepção nos faz ponderar a necessidade do rizoma na formação de professores para conectar esses pontos desarticulados no cotidiano da prática docente.

Santos (2008) ajuda-nos a compreender que o conhecimento e sua construção passam por uma busca constante, é prática que exige a experiência do sujeito que se relaciona com o objeto de conhecimento, é social, construído na trama das relações entre os homens, na inter-relação dialética, que reagrupa unidade e diversidade; é histórico, construído pelos homens, em um longo e difícil caminho que vai, invariavelmente, gestando um pensamento mais complexo.

Esse saber produzido, para Santos (2008), não é apenas científico, mas também é um paradigma social, o qual é apresentado por ele em quatro teses. Na primeira tese, ele afirma que todo conhecimento científico-natural é científico-social e que agrega, desta forma, as ciências naturais e as ciências sociais; a valorização dos estudos humanísticos e a rejeição dos preceitos do positivismo. Na segunda tese, o conhecimento pós-moderno é caracterizado pela pluralidade metodológica, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade envolvendo as diversas ciências. Na terceira tese, o autor explica que “todo conhecimento é autoconhecimento” e deixa evidente a ligação entre sujeito e objeto, pois no ato de produção do conhecimento as trajetórias de vida, os valores e as crenças do pesquisador estão presentes de alguma forma. Na quarta e última tese, Santos (2010, p. 90) afirma que “[...] todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, e que a conversão do conhecimento científico pós-moderno em senso comum possibilitará a sua valorização e o seu reconhecimento.

Então, o objeto passa a ser uma expansão do sujeito, de modo que em uma pesquisa o conhecimento sobre o objeto e o conhecimento sobre o próprio sujeito sejam adquiridos. Isso remete à necessidade de reconhecer que realmente “o caminho se faz ao caminhar” (frase do poema

Cantares, do poeta Antônio Machado, traduzido por Maria Teresa Almeida Pina em 1962).

Infelizmente, o modelo de educação exercitado na atualidade atua pela lógica fragmentada da disjunção. Sobre isso, Reis e Almeida (2015, p. 130) pontuam que esse modelo “[...] separa razão de emoção, ciência de humanismo, filosofia, arte e literatura. Os conteúdos disciplinares obedecem a um programa preestabelecido e incomunicante entre as distintas áreas do saber”. Logo, imaginamos o quanto o processo de desumanização está presente na educação e na formação de professores.

Para além dessas especificidades, a metáfora do rizoma aponta para as multiplicidades, e, nesse sentido, a teoria do pensamento complexo direciona para uma educação complexa, com ensinamentos sobre a condição humana, inclusive ao demonstrar que “[...] aprendemos a viver pelas nossas experiências, pelo convívio com nossos entes mais próximos. Viver se aprende por suas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e professores, mas também dos livros, da poesia” (Morin, 2013, p. 192).

Esses modelos também são percebidos na legislação brasileira que regulamenta a educação e a formação de professores, como uma nova fase na educação, também no que se refere à importância de conexão entre os documentos. Esse campo de disputa da educação envolve concepções políticas que interferem diretamente na formação de professores e culminam em novas legislações. Exemplo disso são as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015 e 02/2019, importantes dispositivos que normatizam a formação de professores no Brasil. Enquanto a primeira é considerada pelos teóricos como avanço nesse campo de estudo, a segunda apresenta-se como retrocesso pois, embora a necessidade de organicidade do processo formativo entre as instituições seja destacada, o campo entende a formação dos profissionais como processo emancipatório e permanente, bem como reconhece a especificidade do trabalho docente,

na perspectiva que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e, por fim, defende que é preciso levar em conta a realidade das instituições educativas da educação básica e dos profissionais (Dourado, 2015).

Além dessas ideias marcadas pela liberdade de pensamento, de diversidade e de pluralidade de pensamento e concepções pedagógicas, Dourado (2015) destaca também a importância do “[...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado” (Dourado, 2015, p. 306). Por outro lado, há que se analisar a reforma do EM e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de compreender as similaridades entre esses documentos; a reformulação do EM, por exemplo, tem entre suas finalidades “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466). Além de mencionar a necessidade de “[...] garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 2018, p. 467), a partir das finalidades supracitadas, o texto da Base Nacional apresenta uma ideia que não dialoga com a configuração curricular determinada para a última etapa da Educação Básica. Na introdução e nas finalidades do texto da BNCC, é apresentada uma proposta plural e crítica, enquanto a organização das áreas e a configuração dos objetos de conhecimento determinados fogem totalmente de uma proposta de formação humana e integral dos estudantes, apesar de afirmar preocupação com essas temáticas.

Outro enfoque do EM que tem sido amplamente divulgado é seu objetivo de orientar o projeto de vida dos estudantes. Assim sendo, é imperioso refletir sobre as modulações subjetivas que buscam formar sujeitos adaptados e direcionados ao mercado neoliberal globalizado, como é apresentado por Caetano (2020, p. 39) quando diz que as reformas “[...]”

aproximam a educação de um mercado cada vez mais global [...]”.

Torna-se necessário o diálogo entre os documentos oficiais que regulamentam o EM e a BNCC, no sentido de se adequarem ao que se pretende ampliar na formação de professores. Por exemplo, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, como advoga Nóvoa (2001), e também ao inferir que a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Todavia, isso não esteve presente na construção dos documentos aqui destacados.

Por outro lado, a Resolução nº 01/2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Ensino Médio, estabelece que:

Art. 12 - O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentos e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, §2º).

§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicada e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentos e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (BRASIL, 2021, p. 5).

Embora o documento refira-se ao EM e à BNCC, é importante destacar que no Novo Ensino Médio (NEM) a EJA não foi considerada. Então, esse documento é fruto da necessidade

do Estado inserir os itinerários formativos também para a EJA, visto que, ao utilizar o termo “itinerários formativos”, entende-se a sua associação com o NEM.

Em relação à formação de professores, o documento reconhece a necessidade, mas não se compromete com esse processo, pois, na atualidade, em decorrência da implantação do NEM, existem diversas discussões que vão desde a implantação de um currículo universal até o aumento do trabalho do professor (de 02 disciplinas para 09, por exemplo), que ampliou a sua área de atuação em detrimento da redução de componentes curriculares necessários à formação do estudante. Assim, amplia a lacuna na formação dos professores, uma vez que não estabelece possibilidades de atender ao que normatiza o documento da EJA na Bahia.

Dessa forma, o poder público não considera as especificidades da EJA em relação à tentativa de alinhá-la à BNCC e ao NEM, visto que, a partir do ano de 2020, houve um retrocesso na configuração dessa modalidade de ensino. No CIENB, por exemplo, o retrocesso começou, principalmente, na redução do tempo de contato entre professor e alunos (reduzido de quatro aulas semanais para uma ou duas), o que para EJA é um prejuízo, porque o docente reduz a interação com os sujeitos.

Afinal, a prática docente e a própria formação caracterizam o professor não somente no domínio de uma disciplina e sua gama de conteúdo, mas de todo um conjunto de conhecimentos, ao qual chamamos de saber docente (Tardif, 2000), que inclui não só saberes, também práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, “O ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo” (Tardif, 2000, p. 32).

Desse modo, e com base na teoria do pensamento complexo, “[...] relacionar o todo e as partes e trabalhar com e contra as incertezas e contradições é uma das estratégias que se

coloca como desafio para pensar” (Morin, 2005, p. 75). Por isso, essa teoria não se fecha em um programa e não tem metodologias definidas, mas sugere uma sensibilidade atenta e uma mentalidade aberta, a fim de perceber as diversas manifestações de uma dada realidade, bem como suas interconexões.

Nesse sentido, Freire (1983, p. 17) convida à reflexão de que “[...] O homem é um ser das práxis, da ação e da reflexão”. Cabe aqui também a discussão da natureza indissociável entre ato e sujeito. Os atos são sempre da responsabilidade do sujeito, conforme entende-se que a ação do indivíduo altera o mundo em que ele está inserido e, automaticamente, esse sujeito também é alterado (Sobral, 2008).

Assim, torna-se notória a necessidade de buscar dialogar com ações investigativas utilizadas por Sampaio (2021) para destacar que “[...] o conhecimento não é uma produção asséptica e solitária, desvitalizada, mas antes o encontro, confronto e diálogo entre diversas consciências”. A autora ainda acrescenta que é “[...] um encontro entre sujeitos, que forjados pelo mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas tecendo as redes de saberes marcadas, sempre pela polifonia constitutiva das relações humanas” (Sampaio, 2021, p. 218).

Nesse cenário, manter o rizoma vivo significa investir na formação de professores para que a Ecologia de fato esteja presente no sentido de que os seres vivos (professores) sobrevivam e desenvolvam as inter-relações entre eles e o ambiente, reconhecendo a importância dos processos necessários à vida, ao organismo e à construção humana.

Caminhos metodológicos

No desenvolvimento da pesquisa, optamos pelas conversas para produção de dados, porque elas criam um elo capaz de “fazer-pensar com o outro”, tendo-as como um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares e de jogar o inevitável dos aconteci-

mentos para torná-los habitáveis, como nos faz refletir Certeau (1998). Nesse sentido, a utilização das conversas, aqui nomeadas de *conversas interativo-provocativas* (Nunes, 2010; 2011; 2020), oportunizam aos sujeitos da pesquisa uma interlocução a partir de um roteiro pré-determinado, porém livre para ampliar a visão sobre o fenômeno vivenciado por eles, uma vez que constrói uma relação aberta e de confiança antes, durante e após os diálogos.

Por fim, para análise de dados, utilizamos a metáfora do rizoma, que, diferente da metáfora arbórea, não se hierarquiza, assim como não envolve significação prévia e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma é sempre múltiplo e só atua em função de seu agenciamento com outro rizoma, pode ser acessado em múltiplos pontos, segundo sua cartografia. O rizoma é devir, pois “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na EJA do EM do Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), organizados pelas seguintes áreas de conhecimentos: área de Humanas e Linguagem; área das Ciências da Natureza e área de Exatas. O texto que segue apresenta a discussão das áreas de Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, totalizando 06 (seis) professores.

A metáfora do rizoma

A metáfora do rizoma é utilizada no texto para apresentar e discutir a formação de professores no aspecto mais geral e também nas fragmentações do conhecimento, os quais se encontram organizados, buscando possibilidades fundamentadas em alguns pontos da teoria do pensamento complexo. Essa metáfora, presente na obra *Mil Platôs*, é utilizada por Deleuze e Guattari (1995) para explicar a filosofia a partir de desenhos imagéticos e explicativos; nós a utilizamos na formação de professores a partir da analogia com os achados da pesquisa. Adotando esse raciocínio, o conceito de rizoma

– oriundo da Botânica² – torna-se importante para a compreensão da metáfora ao longo do texto, requerendo apresentação:

Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a não dimensões. Sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consciência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade. De estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Assim, é necessário retroalimentar esse ecossistema (escola) para que os seres existentes (professores) percebam a necessidade de interação entre eles. Um dos caminhos para essa retroalimentação é a formação de professores, também imersa na fragmentação do conhecimento gerada pela organização curricular das disciplinas que as coloca como realidades estanques, sem interconexão, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo

integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (Morin, 2003; Gallo, 2008).

A educação de jovens e adultos no cieb e a organização da pesquisa

A estrutura curricular da EJA corresponde à conclusão do Ensino Médio em dois anos consecutivos. O primeiro ano refere-se ao Eixo VI, com disciplinas da *Área das Exatas*; no segundo ano letivo, o Eixo VII agrega as disciplinas da *Área das Humanas e da Linguagem*, no turno noturno, conforme explicitado no Quadro 1. O horário das 19h às 21h:30min, de segunda a sexta-feira, é determinado pela proposta da modalidade EJA para o EM, no Estado da Bahia, no período de 2018 a 2022. Entretanto, no ano de 2023, a EJA deixa de ser considerada com esse contexto organizacional e passa a integrar a educação básica no turno da noite, porém mantém os mesmos formulários avaliativos, baseados em pareceres e com os horários de aulas reduzidos.

Quadro 1 – Organização geral do Tempo Formativo III – Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	EIXO VI 1º ANO/CURSO	EIXO VII 2º ANO/CURSO
Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Língua Estrangeira	4 aulas 4 aulas 2 aulas	—
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia; História; Sociologia; Filosofia	4 aulas 4 aulas 2 aulas 2 aulas	—
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática; Física; Química; Biologia	—	4 aulas 4 aulas 4 aulas 4 aulas

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos da Implantação da EJA/Tempo Formativo- BAHIA (2009).

2 Rizoma é um tipo de caule subterrâneo ou aéreo, geralmente com formato cilíndrico e que, apesar de ser parecido com uma raiz, apresenta gemas, sendo por isso é classificado como caule. Este tipo de caule cresce paralelo ao solo, formando raízes adventícias a partir dos nós. Raízes adventícias são aquelas que se originam de outras estruturas da planta que não da própria raiz. O rizoma não possui clorofila e pode ser ou não ramificado.

Os professores participantes da pesquisa estão identificados com nome de plantas que têm o rizoma na sua constituição. Tais pseudônimos estão elencados no Quadro 2 e foram adotados

em função da exigência do Comitê de Ética e do compromisso com os próprios sujeitos da pesquisa, no sentido de preservar o anonimato em pesquisas com humanos.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

PROFESSOR(A)	NOME FICTÍCIO
Matemática	Gengibre
Biologia	Bambu
Física	Gramma
Química	Samambaia
História	Bananeira
Geografia	Orquídea

Fonte: Elaboração própria a partir das *conversas interativo provocativas coletivas* (2021).

Importante destacar que esse processo de construção de dados cumpriu algumas exigências e que o agendamento com os professores que atuam na EJA só ocorreu após o trâmite de todas elas. Dessa forma, o primeiro encontro com os professores da área de conhecimento das Ciências Exatas e das Ciências da Natureza ocorreu no dia 13 de setembro de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*, e contou com a presença de todos os quatro professores que compõem as referidas áreas (Matemática, Biologia, Física e Química). O segundo encontro ocorreu com os professores das áreas das Ciências Humanas, no dia 30 de novembro de 2021, também por meio da mesma plataforma, e contou com a presença de dois professores que compõem as referidas áreas (História e

Geografia). Em ambos os encontros, após serem informados do objetivo da pesquisa, ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre (TCL), seguida da conversa que foi fonte para a produção de dados.

Os achados da pesquisa

Destacamos que as conversas foram realizadas a partir de um roteiro previamente construído, a fim de manter no horizonte os objetivos da pesquisa. Esse roteiro tem os seguintes aspectos norteadores: apresentação, destacando o nome, a área de formação na graduação, a pós-graduação, as disciplinas de atuação, o tempo de docência no Ensino Médio e na EJA. Essas informações iniciais culminaram na organização do Quadro 3.

Quadro 3 – Formação dos professores das áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

PROFESSORES	TEMPO NA REGÊNCIA	1ª GRADUAÇÃO	2ª GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor A GENGIBRE (Matemática)	20 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	-	Especialização em Matemática pura.
Professor B BAMBU (Biologia)	20 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia	Licenciatura em Química	Especialização em Zoologia; Mestrado em Genética, Biodiversidade e Conservação

Professor C GRAMA (Física)	10 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Licenciatura em Física	Especialização em Matemática pura; Especialização em Ensino Superior; Mestrado em Física
Professora D SAMAMBAIA (Química)	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado em Enfermagem; Licenciatura em Química	Especialização em Enfermagem Clínica
Professora E ORQUÍDEA (Geografia)	33 anos	Licenciatura em Geografia	-	Especialização em Ensino de Geografia; Coordenação Pedagógica e em Gestão.
Professor F BANANEIRA (História)	22 anos	Licenciatura em História	-	Especialização em História da Cultura Afro-brasileira

Fonte: Elaboração própria a partir das *conversas interativo-provocativas coletivas* (2021).

No decorrer das conversas registramos e reafirmamos a importância da utilização desse recurso como parte integrante da metodologia de pesquisa, tanto por gostarmos de conversar, como também pelos escritos de Marques (2018, p. 17): “[...] pelas questões que constituem na atitude política de pensar com ele para e sobre eles, possibilita fluxos, acasos, experiências, encontros, devir, multiplicidades e permanentes aberturas para os acontecimentos, tecidos com afeto”.

Dito isso, destacamos que as *conversas interativo-provocativas coletivas* seguiram seu curso de forma bastante descontraída e que culminaram na elaboração *a posteriori* das seguintes categorias: formação dos professores e tempo de regência; inserção do professor na EJA do EM; o currículo da EJA e as dificuldades encontradas. Outros elementos surgiram durante as conversas, foram considerados, destacados e discutidos, porém, não enquadrados nas categorias citadas.

Formação dos professores, tempo de regência e formação para lecionar na EJA

As categorias “formação” e “tempo de regência” foram importantes para se conhecer a formação inicial dos professores e ao mesmo tempo

associá-la à área de atuação, constatando, assim, que todos eles atuam na sua área de formação e que aqueles que atuam em mais de uma área buscaram, por conta própria, a segunda formação. Além disso, foi possível identificar que os seis professores que participaram do estudo têm 10 (dez), 20 (vinte) ou 30 (trinta) anos de atuação na docência e que a grande maioria iniciou a carreira na rede estadual de ensino de Vitória da Conquista já no Ensino Médio; porém, quanto à atuação na EJA, temos quatro professores que lecionam na modalidade desde a sua implantação no CIEB, no ano de 2018 (Gengibre, Bambu, Bananeira e Orquídea) – portanto, iniciantes na regência/EJA.

Correlacionando à metáfora do rizoma, a *nutrição* do ser professor, no qual ele *cresce e transborda*, é demonstrada pelo fato de que todos os seis professores que participaram do estudo têm formação adequada, ou seja, são licenciados na área de atuação, mesmo que em alguns momentos lecionem outra disciplina. Isso indica que, do ponto de vista da formação, atendem ao que preconizam a LDB (1996) e as Resoluções que instituem as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores. Entretanto, é importante destacar que dois dos três professores da área de Ciências da Natu-

reza buscaram uma segunda licenciatura por compreenderem a necessidade da formação, uma vez que, desde que iniciaram a docência, atuam tanto na sua área de formação quanto em outra área, como descrito em algumas falas: “desde quando fui concursado pelo estado, eu sempre dei aula de Matemática e Física, acho que só 2 anos dei aula com carga horária só de Matemática. Voltei para os estudos e fiz Física” (Professor Grama). Por outro lado, a professora de Biologia ministrava apenas aulas de Química, então “eu falei, realmente, a gente tem que se formar, até para servir melhor os alunos, tem muita coisa que eu preciso aprender. Então formei ano passado em Química” (Professora Samambaia).

Ambas as falas confirmam a importância da formação na área de atuação como uma responsabilidade do próprio professor, uma vez que a busca pela segunda graduação ocorreu porque eles também atuam em outra área de conhecimento, que difere da formação na qual iniciaram a docência na rede estadual de ensino. Além disso, a Professora Samambaia acrescenta “[...] eu acho que não vou parar de estudar e aprender coisas novas, é o tempo todo”, remetendo ao que Paulo Freire (2014, p. 25) cunha sobre o fato de que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro[...]”.

A formação inicial já é um passo significativo para atuação do professor na Educação Básica, nesse caso, no Ensino Médio, uma vez que, assim como a melhor educação é a educação possível, a melhor formação também é a formação possível. Dessa forma, consideramos a formação de professores como uma produção de conhecimentos necessários à prática docente. Então, faz-se necessário reconhecer que o modelo de formação 3 + 1 esteve ancorado no pensamento positivista que propagou o modelo de árvore do conhecimento, no qual todo conhecimento emerge do tronco para os caules. A partir do momento em que esse modelo de

conhecimento não consegue mais responder à contemporaneidade, surge a necessidade de se aventurar para além dos seus territórios existenciais (Souza, 2012). Sendo assim, nos aventuramos, utilizando o rizoma para esta discussão.

Associamos e nomeamos agora o termo *sobrevivência* nos achados seguintes, os quais, a partir das falas dos professores, caracterizam-se por apresentar, de um lado, as necessidades de sobrevivência para a planta com rizomas ou caules rizomáticos manter-se viva em um ambiente em que, muitas vezes, nem todas as condições estão favoráveis; de outro, as falas dos professores que necessitam dessa sobrevivência, mesmo quando se sentem pressionados pelo sistema; há, ainda, as falas que abordam as lacunas no processo formativo e que muitas vezes demonstram como eles estão ou como se sentem sozinhos durante o processo. Assim, o Professor Gengibre destaca: “estou no 4º ano trabalhando na EJA, nesse tempo de 21 anos de formado, em momento algum eu tive contato com formação voltada para EJA. Não tive nenhuma formação para atuar nesse público”. Enquanto esse professor percebe a falta de formação, o outro reforça e clama por uma formação ao destacar “acredito que o que a gente precisa, né, nós como professores, o que a gente precisa ainda é realmente isso, uma forma para trabalhar com esse público, que não tivemos na graduação, não tivemos nas pós-graduação [...]” ; completa afirmando que “ainda falta muito para gente se qualificar” (Professor Bambu).

As inquietações desses professores são percebidas também nas falas dos professores da área das Ciências Humanas ao afirmarem que “[...] a gente não recebeu informação nenhuma para saber exatamente o que é a EJA, como funciona, para quem especificamente foi criada” (Professor Bananeira). “E a gente não tem, como o colega disse, né, vem tudo para o ensino regular e a EJA fica sempre por último” (Professora Orquídea). Dessa maneira, ficam claras as questões impostas pelo sistema, tanto no sentido de inserir o professor na EJA,

quanto na negligência em disponibilizar uma formação que atenda a essa especificidade, demonstrando, assim, as lacunas no processo formativo. Nesse sentido, vale lembrar que a maior parte das Licenciaturas não contemplam formação para atuar na EJA, exceto alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia que oferecem disciplinas direcionadas à modalidade. Isto nos remete a destacar a importância das pesquisas que denunciam o descaso com a formação de professores e ao mesmo tempo indicam caminhos para fazer com que essa formação efetivamente aconteça. Sobre isso, Laffin (2012, p. 213) advoga que:

[...] tais ações nem sempre vêm acompanhadas de um investimento sólido nas condições de materialização do trabalho docente, ou seja, nas condições objetivas da escola e nos salários, nem na formação docente, mas da elaboração de padrões que propõem uma pretensa qualidade para a educação nacional, que possam ser ‘medidos’ enquanto indicadores dessa qualidade.

O fragmento demonstra a falta de investimento de políticas públicas na formação de professores e na EJA, dado que ainda não consideram uma formação específica para atuar nesse público, para além da alfabetização e da conclusão do Ensino Fundamental pelos sujeitos que constituem a modalidade no Ensino Médio.

O professor Bananeira, da área das Ciências Humanas, apresentou uma outra problemática bem comum na EJA: a evasão escolar. Porém, faz referência também àqueles que concluem o ensino fundamental e não iniciam o ensino médio ao destacar que: “Estamos num momento muito crítico da sociedade brasileira, que desmotiva a clientela que deveria estar na escola, não é à toa que a gente tem uma evasão no EM de mais de 50%, entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio [...]”. Acrescenta afirmando, com base em uma reportagem, que “mais da metade que termina o ensino fundamental, não vão para o ensino médio. A metade está largando a escola no início do processo formativo final”. (Professor Bananeira).

A evasão escolar é preocupante e envolve vários fatores; entre eles está o fato de que a classe trabalhadora que ocupa as nossas escolas está na EJA e, com a reforma do EM, que passa a ser oferecido exclusivamente em turno integral, a tendência é que haja migração de muitos alunos do Ensino Médio para essa modalidade. Com base nos dados do INEP (2022), a taxa de evasão escolar na EJA é de 73%, sendo 37% por incompatibilidade de horário, 29% por desinteresse e baixa qualidade da oferta e os outros 34% por causas diversas.

Por outro lado, a EJA não faz parte das modalidades inseridas nos instrumentos que “medem” a qualidade da educação pelo Estado, porém sempre se apresenta, no EM, como oportunidades de avanços para conclusão da escolaridade.

A inserção do professor na EJA do Ensino Médio

Essa inserção é pontuada nas falas de todos os professores, que são unânimes em destacar a forma desrespeitosa como a EJA foi implantada no Ensino Médio no Colégio em que atuam. Citaremos apenas a fala do Professor Gengibre, da área das Ciências Exatas, por ser representativa das demais.

Recordo bem quando a EJA entrou no CIENB, nós vivíamos o dilema da redução de turmas do ensino regular e a escola precisava ou implantar o curso profissionalizante ou implantar alguma coisa para que tivéssemos clientes, tivéssemos alunos e assim garantir a carga horária do professor. Então, assim, quando a EJA chegou no CIENB, não foi um movimento no sentido de nossa, a gente precisa desse público, é importante pensar em jovens e adultos. Chegou meio sem discussão [...] (Professor Gengibre).

O depoimento do Professor Gengibre deixa claro que, muitas vezes, a EJA chega na escola apenas com o objetivo de complementar a carga horária do professor. Consideramos que uma modalidade de ensino de tamanha importância não deva ser tratada dessa forma, primeiro pela própria história de luta que a envolve e, principalmente, pelos sujeitos

que a constituem. Outros fatores percebidos nas falas dos professores de todas as áreas do conhecimento são a similaridade entre os estudantes do noturno e os da EJA, bem como a necessidade de formação para atuar na modalidade, assinalada recorrentemente na fala dos professores. “A gente recebeu a EJA né, no CIENB, assim, caiu do céu assim para gente né. E a gente de repente se viu lá professor da EJA. No primeiro momento assim não percebi muita diferença, do alunado, do alunado da EJA para o alunado do noturno[...]”. (Professor Bambu). Outro aspecto presente nas falas é o fechamento de classes e escolas da EJA, “Me deram a EJA do Ensino Médio porque eu vim de uma escola que fechou e lá eu trabalhava com o tempo de aprender que é do ensino fundamental” (Professora Samambaia).

As falas reforçam o descaso do Estado na implantação da EJA no CIENB. Inicialmente, porque fica evidente que tal implantação ocorreu para manter o professor na referida escola com carga horária completa. Outro fator que contribuiu para a implantação da EJA no Ensino Médio (Tempo Formativo III) foi o fechamento das turmas em outras instituições de ensino da Rede Estadual em Vitória da Conquista. Ademais, note-se, em relação à formação de professores, que fica demonstrado claramente o distanciamento entre o escrito e o cotidiano real da prática docente, uma vez que o documento da política da EJA na Rede Estadual da Bahia afirma, em seu item três, que trata do

perfil e formação do educador da EJA, que “[...] os coletivos de educadores (as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, estes devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias no fazer da EJA” (Bahia, 2009, p. 16).

Desta forma, a introdução do conceito de rizoma é apropriada para destacar que ele seria uma maneira de expressar multiplicidades sem ter que ligá-las à unidade. Assim, as multiplicidades seriam a escola e os professores, que são das diversas áreas do conhecimento, e a unidade, a própria EJA. Então, a implantação da EJA no EM necessitaria de conexões em diversos âmbitos, agregando todas as áreas do conhecimento, inclusive entre os próprios professores que compõem os Eixos.

Nesse sentido, a indignação sobre como a modalidade de ensino EJA é imposta representa o princípio da ordem, presente na ciência moderna. A teoria da complexidade, na obra *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro* (Morin, 2006), baseia-se na crítica ao que considera os três pilares da ciência moderna: a ordem, a separabilidade e as lógicas indutivas e dedutivas, caracterizando um modelo arborescente. Na proposta do Estado, esse discurso é presente ao considerar a atuação do professor somente no preenchimento de formulários (Quadro 4) que são utilizados para mostrar o nível de formação do estudante da EJA, que necessita, a todo custo, concluir o Ensino Médio em dois anos consecutivos.

Quadro 1 – Documentos que compõem o Tempo Formativo EJA/EM

Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem EIXO VI	Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem EIXO VII	Matriz Curricular Tempo Formativo I e II EIXOS I, II, III	Matriz curricular Tempo Formativo III EIXOS VI E VII
---	--	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir do documento em vigor dos Tempos Formativos (2009).

Sobre esses formulários que acompanham a proposta da EJA, o Professor Bananeira destaca que “Nem a parte burocrática o Estado tinha para fornecer para a gente. Nem dos formulários que a gente tem que preencher, escrever isso e aquilo, não tem um manual, um

formulário específico. [...]”. Continua afirmando que “[...] a gente pegou a caderneta do ensino médio regular e adaptou por nossa conta para lançar frequência, lançar conteúdos, lançar os conceitos porque não tem nota. Foi nossa decisão [...]”. (Professor Bananeira).

Em relação à organização da EJA do EM, não nos opomos à conclusão do Ensino Médio como proposto. Entretanto, destacamos a importância de considerar uma formação mais específica, que dê conta do conhecimento de forma mais articulada entre as áreas dos Eixos VI e VII como uma responsabilidade do Estado e da Escola, e não somente do professor. Contudo, os professores de Ciências Humanas discorrem sobre a redução do tempo da EJA no EM. “No ensino regular o EM é feito em 3 anos, na EJA pega esses 3 anos e aglutinam em 2 anos, dividem em dois blocos. Humanas de um lado, Exatas de outro e a Linguagem misturada entre as duas” (Professor Bananeira). “Desde quando a EJA estava sendo introduzida até hoje, temos dúvidas. Como que vai ser esse trabalho? Ninguém sabe como é que trabalha a EJA né, mas em relação a organização do currículo, a EJA, como todos os outros, têm a desejar.” (Professora Orquídea).

As falas dos professores permitem refletir sobre o ensino, principalmente porque o professor Bananeira leciona no EM desde o seu ingresso na Rede Estadual de Ensino (há quase 24 anos) e questiona o fato do EM na EJA acontecer em dois anos. O que permite, ainda, pensarmos no conhecimento que será trabalhado durante esse período e na organização curricular que a EJA apresenta.

É importante destacar que, pelo tempo de docência, todos os professores sujeitos desta pesquisa se formaram no modelo tecnicista e iniciaram a vida profissional sem nenhuma formação específica para a EJA, sendo que até o momento essa formação ainda é inexistente, principalmente para aqueles/as que atuam no EM. Então, é comum a preocupação dos professores, tanto com os conteúdos quanto com o trabalho proposto.

Nessa linha de raciocínio, os caminhos formativos cruzam-se no entendimento de Santos (2008) para ajudar a compreender que “[...] a concepção de conhecimento adotada nos cursos de formação pode oscilar entre uma posição conformadora, mantenedora da realidade, até

uma posição em contradição com a dominante”. Nesse sentido, “[...] o conhecimento e sua construção passam por uma busca permanente porque jamais é dado ou está acabado”. Assim, é fundamental considerar que o cotidiano escolar tem exigido dos professores, mesmo diante dos condicionantes limitadores, uma reação à passividade, à aceitação de múltiplas disputas, dos conflitos e das contradições que constituem os sentidos do trabalho e o sentido da escola e que estão presentes também no cotidiano da prática docente. É nesse sentido que o professor vai se constituindo professor da EJA por meio dos saberes que têm origem na prática cotidiana dos professores. E isto é visto e revisto na fala dos professores (Tardif, 2000).

O currículo da EJA

Essa categoria constitui temática de extrema importância na EJA porque é uma modalidade de ensino que discute um currículo dialógico, portanto, pautado na qualidade e não na quantidade de conteúdos a que estamos acostumados, inclusive com ênfase nos conceitos. Essa é uma questão preocupante nesta pesquisa, visto que todos os professores citaram e relacionaram o currículo aos conteúdos, aos pré-requisitos necessários nas suas áreas de conhecimento e à necessidade de partilha com o outro, por insegurança em saber se estão ou não trabalhando de maneira correta, como percebe-se nas falas dos professores da área de Ciências da Natureza e das Ciências Exatas, conhecidas como áreas duras, que mencionaram, respectivamente, questões curriculares como uma preocupação da sua atuação docente. “Você tem um currículo mais reduzido. Eu queria trabalhar determinados conteúdos com os alunos, mas você não tem tempo de aplicar esse conteúdo ou então não tem os pré-requisitos necessários para que você possa trabalhar certo conteúdo” (Professor Grama). Outra fala nesta direção relata: “uma coisa que eu notei também que a EJA é que não tem um currículo pronto. O currículo da EJA é ditado pelo aluno da EJA. O aluno da EJA que põe o currículo da

EJA. Não adianta chegar lá com tudo pronto e enquadrar o aluno ali, não vai! O currículo vem de lá para cá, eu consigo perceber isso” (Professor Gengibre).

Então, é a prática que exige a experiência do sujeito que se relaciona com o objeto de conhecimento. Dessa forma, o que trabalhar, em termos de conteúdo, com o conhecimento de Física para a EJA? De que forma encorajar alunos que deixaram a escola há 10 anos e retomaram seus estudos a se interessarem pelo conteúdo da Física? Essas são indagações que apareceram nas *conversas interativo-provocativas coletivas* e provocaram a ajuda mútua entre os professores, ou seja, os próprios professores se ajudando e possibilitando a discussão na área de conhecimento, destacadas também pelos demais professores. A preocupação dos professores com o currículo e, por conseguinte, com os conteúdos que devem ser trabalhados é grande, o que pode estar relacionado à formação inicial que receberam, pautada na expansão e na valorização somente de conteúdos e na falta de uma formação específica para atuar na EJA do EM. Por outro lado, apesar de não existir um currículo específico para a EJA, há liberdade para o professor trabalhar – sem ferir as diretrizes –; entretanto, percebemos que o professor necessita de uma direção para estruturar o trabalho (Brasil, 2000; Barreto, 2006).

Nessa linha de raciocínio, Macedo (2008, p. 28) infere que essas questões constituem-se no currículo como um poder que requer do educador uma compreensão epistemológica e um compromisso “sócio pedagógico” na formação dos educadores e formadores de educadores. Ademais, salienta que isso deve acontecer também no cotidiano da prática docente, inclusive, para que os professores compreendam a própria organização curricular da EJA.

Nesse sentido, recorremos à ecologia dos saberes, por exemplo, em que o conhecimento não implica num amontoado de saberes, mas numa ligação, uma conexão de saberes que se articulam e apresentam contradições. A ecologia dos saberes tem como objetivo principal

criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento que constituem, por exemplo, o cotidiano da prática docente e a singularidade dos estudantes e dos professores que participam desse cotidiano na EJA do EM (Santos, 2015). Arriscamos agregar a teoria do cotidiano à metáfora do rizoma no sentido de valorizar aquilo que os professores têm a dizer, visto que nas suas falas eles não descrevem somente fatos e situações, mas revelam a complexidade do cotidiano escolar e a forma como os conhecimentos são tecidos pelos diferentes sujeitos em seus diferentes *saberes-fazer*s (Alves, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário, em relação à construção da docência na EJA, considerar que “[...] aspectos legais, influências das concepções hegemônicas que permeiam a sua formação e pelo exercício cotidiano no contexto do trabalho” (Laffin, 2012, p. 212) é que os professores participam do processo formativo da EJA, buscando compreender todo o contexto dos alunos com os quais exercerão seu trabalho.

O rizoma faz-se presente nas falas dos professores participantes da pesquisa no sentido de que aspectos *dos princípios de conexão e heterogeneidade* são encontrados (Deleuze; Guattari, 1995). Dentre eles, o fato de que “Os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade”. Isso está presente quando os professores dialogam entre si no cotidiano da prática docente na tentativa de atuar na EJA de forma assertiva. Também há relação quando eles, mesmo com muita experiência na docência, valorizam a formação no sentido de perceber que a falta de uma formação específica interfere na sua atuação como professor/a da EJA no EM (Khoury, 2009, p.5).

Assim, o professor vai sobrevivendo no cotidiano da sua prática, porque encontra, muitas vezes, em seus próprios colegas a partilha necessária a essa sobrevivência, uma vez que a construção da docência na EJA vai se constituindo como elemento importante. Adicionalmente,

eles sobrevivem na medida em que, para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos, essas políticas (formação de professores e da EJA) passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos cotidianos que as constituem. É nesse contexto que se necessita compreender a EJA em todas as suas dimensões, uma vez que a proposta da Rede Estadual da Bahia para o Tempo Formativo III, específica para a EJA do Ensino Médio, dá destaque aos documentos que a compõem, mas não avança no sentido de romper com ordenamentos e regras, seguidas de algumas ou poucas orientações para preenchimento desses documentos. Além dos formulários destacados anteriormente pelos professores, há ainda as orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do percurso da EJA que apresentam, inicialmente, a seguinte orientação intitulada *Instrumentos Didático-Pedagógicos da EJA*, dentre outros aspectos, descreve a necessidade de “[...] conhecimento dos fundamentos que sustentam a Política da EJA para a educação básica”. Sobre o currículo, o documento infere que “o currículo a ser desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada – que organizam as diferentes áreas do Conhecimento” (Bahia, 2017, p. 1).

Com base nesse documento, as instruções pedagógicas retratadas não são suficientes para que professor desenvolva seu trabalho a partir dos Eixos Norteadores, muito menos dos Temas Geradores, porque não apresentam os Eixos propriamente ditos. Neste contexto, os professores também reafirmam a falta de formação para aprender a ensinar considerando esses elementos necessários e sempre citados no trabalho com a EJA, principalmente na perspectiva freiriana, o que pode ser evidenciado na seguinte fala do Professor Gengibre: “[...] então a gente conversa na perspectiva de que a gente precisa alinhar a proposta do EIXO, só que a gente ainda não conseguiu. É algo que está na própria linguagem da EJA. A construir” (Professor Gengibre).

Esta formação a construir, destacada pelos professores que participaram desta pesquisa, pode estar associada à afirmação de que os currículos dos cursos normais e das licenciaturas precisariam contemplar “[...] saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática”, destacando que “não podemos aceitar uma formação aligeirada, de curta duração, sem consistência teórica nem metodológica” (Santos, 2019, p. 47), pelo menos para os novos professores e, para aqueles que já estão atuando na modalidade, é necessário que haja ao menos – e urgentemente – discussão e formação da/sobre a EJA no cotidiano da prática docente.

Fica evidente que, apesar da carência de cursos nessa área para os professores, há de se considerar o que Dantas e Cardoso (2019, p. 32) destacam.

[...] os cursos de aperfeiçoamento também contribuem para o processo formativo do professor; visto que nesses espaços também é possível repensar nossos saberes, concepções, práticas, reformular e ressignificar nossos conhecimentos e saberes, entretanto, a formação não se delimita unicamente a isso.

Dessa forma, podemos afirmar que a ausência de teóricos para nortear a implantação da EJA do EM aqui no Estado da Bahia, bem como de professores atores do processo ensino aprendizagem, demonstrada nas falas utilizadas até aqui, revela a falta de interesse do Estado, tanto pelo público que compõe a modalidade de ensino quanto pelos professores que lecionam cotidianamente para esse público, o que está em sintonia com as palavras de Santos (2019, p. 47), quando cita algumas das pesquisas desenvolvidas por Ribeiro (1999), Soares (2006), Moura (2005) e Dantas (2012).

Além disso, é importante destacar alguns aspectos citados pelos professores durante as *conversas* que estão relacionados ao horário e número de aulas para a EJA no Ensino Médio. Para o Professor Bananeira, da Área de Humanas, a redução da conclusão do ensino médio de 03 para 02 anos e o número de 04

aulas por noite em vez de 05, como acontece no ensino regular, configura prejuízo para a EJA. Esse professor demonstra que não tem conhecimento das especificidades da EJA, visto que considera como público apenas aqueles que retornaram à escola para concluir o EM, e não considera o histórico e as necessidades dos sujeitos. Já o Professor Bambu destaca que, apesar de ter o número de aulas reduzidas por noite, a disciplina dele consegue mais horários que o diurno e, assim, “encontra com o aluno mais vezes do que no ensino regular”, sendo que “isso interfere muito na nossa forma de ensinar porque dá tempo [de] desenvolver empatia” (Professor Bambu).

Essa empatia é necessária no cotidiano da prática docente, porque só há diálogo quando há empatia; afinal, Freire (2014, p. 133) nos ensina que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Aqui, percebemos o quanto cabe a metáfora do rizoma no sentido de que “oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre estas posições”, estão presentes nas falas dos professores e na sua relação com o currículo, afinal ambos interferem no meio e são afetados por ele (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Dificuldades encontradas

O cotidiano da prática docente segue seu curso nas palavras dos professores que salientam algumas das dificuldades encontradas durante o exercício da docência na EJA, como descrevem os professores da área das Ciências Humanas:

No início eu tive receio de cair nosso padrão com a EJA. As primeiras turmas que eu trabalhei foram excelentes, ótimas mesmo, você entrava na sala e dava gosto. Encontrava gente que estava ali para estudar. Todos já maduros, adultos. Esse é um ponto positivo da EJA. [...]. (Professor Bananeira).

[...] com todas as dificuldades que a gente tem de trabalhar conteúdo, né, mas é bom, porque eles querem, eles têm um olhar diferente com a gente, eles têm um olhar diferente entre eles. É bom você ter um relacionamento com a EJA. É um negócio diferente, realmente é um público mais tranquilo. (Professora Orquídea).

Os destaques dos professores mostram uma percepção inicial da docência da EJA como se fosse uma diminuição do padrão de qualidade, uma diminuição do professor – o qual consegue desenvolver um bom trabalho a despeito falta de pré-requisitos. Sublinham, também, a afetividade que acontece no cotidiano da prática docente, associada a um bem-querer das turmas da EJA, principalmente ao destacar sobre os sujeitos que constituem essa modalidade no CIENB. Esse nutrir da prática docente perpassa pelas palavras de Tardif e Gauthier (1996, p. 11) ao cunharem que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Desse modo, o professor precisa dos saberes e dos sentimentos que esses saberes despertam para sobreviver no cotidiano da prática docente. Tal como o rizoma é necessário para manter viva a planta, o professor precisa sentir-se vivo, e ambos buscam isso em dimensões, e não em unidades.

Então, torna-se importante a discussão da formação de professores enquanto área de conhecimento no cotidiano da prática docente, uma vez que a proposta da EJA é organizada por áreas de conhecimento. E essa discussão é fortalecida quando, no momento da conversa, o Professor de Matemática e o Professor de História, de áreas distintas, destacam, respectivamente:

Essa conversa sobre a nossa organização enquanto área é bem oportuna, bem oportuna mesmo porque depois de quatro anos atuando a gente tem que estar buscando essa organização. A gente ficou como um público à parte da escola no ano de 2018 porque tinha as AC, mas eram da área regular. Não tinha uma AC do professor da EJA para a gente conversar. A EJA ficava à parte (Professor Gengibre);

Parece que é uma modalidade que sofre algum tipo de exclusão, de discriminação. Tanto é que a gente faz conselho de classe ao longo do ano e a EJA fica para depois e acaba que nunca acontece (Professor Bananeira).

Além dos professores terem feito referência à falta de Atividades Complementares (AC) na EJA, ainda colocam questões de exclusão. Ambos carecem de encontros pedagógicos para discussão sobre a EJA e também de um planejamento coletivo, uma vez que eles mesmos afirmam que esses encontros nunca acontecem.

Assim, constata-se que a interdisciplinaridade não está presente no cotidiano da prática desses docentes no sentido de discutir, por exemplo, os temas geradores, presentes na proposta da EJA que consta no documento que a regulamenta (Bahia, 2009). Esse apelo é bem presente nas palavras do Professor de Física, ao inferir que: “Se você abrir espaço em qualquer aula da EJA para eles poderem falar da vida deles, eles vão falar, eles vão comentar, falar das dificuldades. Então, a gente percebe, eu como professor percebo a necessidade da formação para EJA. Eu sou carente dessa formação” (Professor Grama).

Essa ausência de encontros pedagógicos reverbera na prática do professor em sala de aula. Isso é bastante preocupante por diversos fatores, desde a especificidade da EJA para conhecer, reconhecer e considerar seu público até o desenvolvimento das atividades pertinentes ao currículo dessa modalidade. Nesse sentido, encontra-se na contramão do que Freire (1991, p. 58) advoga quando afirma que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

O Professor de Matemática faz uma observação ao relatar que também trabalha na Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e que “há uma equipe grande, com coordenação, com o olhar apenas para o Tempo de Aprender, que é do Ensino Fundamental, mas a EJA do ensino médio eu não escuto falar [...]” (Professor Gengibre).

Na fala do professor fica notória a descoberta de um setor para trabalhar com a EJA e, ao mesmo tempo, expressa um grito de socorro por um contato, uma formação, um olhar para a EJA no Ensino Médio. Então, apesar da escola pertencer ao Estado, ter Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e um Espaço na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), em Salvador, não existe interlocução entre eles. Então, ao nosso olhar, salta a falta do princípio dialógico recomendado por Freire nas obras *Educação Como Prática da Liberdade* (2020) e *Pedagogia da Autonomia* (2014).

A respeito disso, Félix e Nunes (2020, p.101) ressaltam que: “[...] pensar a dialética desta formação, é pensar a ambivalência de uma prática que se canibaliza à medida que se reinventa. Exige o entendimento da prática docente como fruto de disputas [...]”. Os autores ainda descrevem os elementos envolvidos nessa disputa: “a organização escolar, os interesses da família, objetivos do Estado, saberes docentes, expectativas para a infância e juventude”.

Assim, os elementos aqui citados, às vezes como necessidades, outras vezes como saberes necessários à docência, existem, mesmo considerando que os professores da EJA estão vivenciando, em muitos instantes na escola, momentos impostos pelo Estado. As lacunas identificadas no processo formativo são reais e demandam atenção constante para as mudanças presentes e futuras. Portanto, é pertinente não esquecer que Freire (2014, p. 25) nos ensina que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Essas reflexões e inferências dos autores estão presentes nas falas daqueles professores que, apesar de não terem escolhido a EJA para ensinar, tiveram que iniciar na modalidade e assumem o compromisso que estabelecem com os sujeitos da EJA.

Nas minhas aulas de física eu não me preocupo apenas só com os conceitos, o conhecimento de física. Eu sempre abro espaço para poder questionar questões sociais, questões econômicas

que a gente está vivendo nesse momento. Falar dos problemas sociais, dos problemas econômicos e das dificuldades que vivem em casa. (Professor Grama)

Eu tento usar os exemplos que eles entendam na minha aula, que aproximem mais da realidade deles para que eles participem e para ser uma troca boa. (Professora Samambaia)

É saber que o que precisa ser trabalhado na EJA é essa troca, troca mesmo, porque o que eles trazem para a gente de conhecimento próprio, o que eles trazem para gente é fabuloso. (Professor Bambu)

Essas falas reforçam as estratégias desenvolvidas pelo professor para permanecer na profissão, nas turmas da EJA, e adaptar-se a elas. Afinal, Nóvoa (2007, p. 115) nos ensinou que “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Os relatos dos sujeitos relacionam-se também com o rizoma, no sentido dos entrelaçamentos necessários para manter-se vivo.

Essas inquietações são reais, estão presentes nos professores e são características dos rizomas. Assim, o princípio da multiplicidade desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) não mantém relação com o uno e não admite sujeito nem objeto, mas somente “[...] determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mudem de natureza” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35). Então, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista. Dessa forma, fortalece a sobrevivência do professor no ambiente de atuação (Khouri, 2009, p. 5).

Assim, a discussão da formação de um grupo de professores para atuar em uma determinada modalidade e, considerando as reflexões que fazemos dos momentos das nossas práticas docentes, ‘individual’ e ‘coletiva’, é que dá sentido à metáfora do rizoma quando ressaltamos que constitui multiplicidades lineares e não dimensões.

Ainda assim, a EJA não é considerada na escola, no sentido de compreender que a for-

mação de professores é imprescindível para atuar na modalidade e garantir não apenas o acesso à escola, mas também a uma educação de qualidade. Isso está associado a questões pedagógicas e políticas: pedagógicas, para avançar do ensino ‘conteudista’, que fortalece e que permeia a EJA com jovens apenas copistas; e as políticas, pela necessidade de avaliação das políticas públicas até então implementadas na EJA e nos cursos de licenciatura no Brasil.

A partir do que foi discutido nesta categoria, percebemos que o sentimento que o professor nutre durante a docência na EJA, a necessidade de discussão enquanto área do conhecimento e a falta de momentos com a EJA nas atividades complementares estão diretamente associadas à adaptação do professor no espaço formativo, conforme reafirma a fala do professor Grama, da área das Ciências da Natureza: “[...] eu me senti angustiado porque para a gente, os encontros das AC são muito importantes né. Eu acho que é ali que você consegue ter algum parâmetro, principalmente dessa modalidade de ensino que cai no nosso colo [...]”.

Desta forma, é possível afirmar que se o rizoma deve expressar os agenciamentos que se produzem nos acontecimentos, ele não pode ter uma estrutura definida, pois assim aconteceria um aprisionamento, característico da metáfora arborescente. O rizoma constitui-se de novas formas a todo instante, escapando de configurações prévias, e, na prática docente, essa característica rizomática está imbricada na reflexão crítica do professor na/sobre a ação.

Os aspectos que vão se apresentando nas conversas com os professores são característicos do rizoma ao atribuir que “[...] oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre essas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p.35). Isso vai evoluindo em aspectos da cultura, da poética e da humanização que estão no cotidiano da prática docente.

O Professor Gengibre destaca essa questão ao citar “E assim esse processo formativo entre o professor e o aluno da EJA vai sendo construído e fortalecido no cotidiano da prática docente desde que o professor adentra a sala de aula”. Dessa forma, o processo formativo está associado também ao caminhar pelas trilhas dos estudos nos/dos/com os cotidianos no sentido de compreender o conhecimento tecido em rede, em considerar que o limite que a teoria aponta para a formação do professor deve ser encarado como ponto de partida (Alves, 2008). E, como os rizomas, são constituídos de nós que, ao mesmo tempo em que se firmam, fortalecem e surgem novas ramificações, novos pontos emergem, assim como ocorre na construção formativa do professor.

Essas indagações convergem com as palavras de Santos (2011, p. 166) ao mencionar na sua tese que os trabalhos, em geral, “[...] se reportam à formação de um profissional para atuar no contexto da educação básica”. Nessa direção, Laffin (2012, p. 225) defende “[...] uma formação que contemple as particularidades e um campo de conhecimento e saberes teóricos metodológicos próprios da docência na EJA”.

Sobre isso, os professores, nas suas falas, demonstram que eles são os reais implementadores da política, por meio da efetivação do currículo prescrito para compreender as aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo vivido na sua área de atuação, no cotidiano da prática docente. São os *sujeitos praticantes* fundamentais no processo. Destaco a fala do Professor de Matemática, da área das Ciências Exatas, ao afirmar que “A gente sabe que é jovem e adultos, que é aquele pessoal que tem uma proficiência em matemática não muito elevada por conta da própria EJA do município no fundamental também. A gente começa conversando, vendo a trajetória deles, o que eles fizeram ao longo da vida, porque estão ali”.

Essa fala demonstra uma infinidade de discussões. Inicialmente, sobre pré-requisitos

para o componente curricular, seguido da importância de conhecer os sujeitos da EJA e, por fim, a formação do professor em tentar construir a cada dia algo diferente. Dessa forma, é visível o processo de adaptação do professor que se assemelha à metáfora do rizoma quando afirma que “[...] sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consciência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1) [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Quanto aos conceitos, concepções e interligação acerca de teoria-prática na educação de forma geral, principalmente na formação de professores, Gatti *et al.* (2019, p. 180) afirmam que “[...] nas discussões sobre concepções e práticas na formação docente é uma bandeira sempre presente”, principalmente no sentido de “melhorar a formação de professores”. Os professores apresentam que as formações que ocorrem no cotidiano da prática docente, tanto na forma como lidam com o público da EJA quanto com o currículo, vão sendo construídas e/ou lapidadas.

Assim, por meio das estratégias desenvolvidas é que o professor que atua na EJA sobrevive, porque adapta a sua prática docente na busca constante do se fazer professor, sempre no processo de metamorfosear-se.

Outro aspecto importante que esta pesquisa pontua está relacionado à juvenilização na EJA, a qual aparece nas palavras de todos os professores também como dificuldade para desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme as falas abaixo:

Então, hoje a gente tem um quadro diferente na EJA, nós temos um público diferenciado de quando começou, porque nós estamos vendo na EJA um público jovem, muito jovem, meninos que deveriam estar no ensino regular, estão na EJA. E isso acaba sendo um pouco difícil [...] (Professora Orquídea).

Eu tenho percebido nas minhas aulas que ele não está adaptando bem, ou seja, não está se localizando, não está se identificando dentro desse ensino da EJA, eu acho que realmente, cabe um estudo aí. Isso está descaracterizando esse grupo da EJA (Professor Bambu).

As falas dos professores explicitam a juvenilização da EJA no EM e apresentam reflexões interessantes. Já existem pesquisas que investigam essa temática e que vêm apontando tal fenômeno como resultado de um processo de invalidação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021). Para além disso, Furtado (2015, p. 55) infere que a juvenilização na EJA “[...] resulta também do processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar”, e complementa afirmando que “os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”.

Por fim, os professores destacaram que, apesar das dificuldades encontradas, gostam de trabalhar com a EJA pelo respeito que os discentes demonstram e pelas experiências de vida que levam para sala de aula. Relatam, também, que aprendem muito enquanto ensinam nesta modalidade.

Palavras finais

O início e o fim de uma planta são construídos de várias etapas que contribuem para sua manutenção no ecossistema e seu desenvolvimento ecológico. Desse modo, acontece também com o rizoma, mas com uma característica essencial: “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...]”. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Assim como a planta que tem rizoma na sua constituição desenvolve estratégias de sobrevivência com as condições que encontra no ambiente, os professores vão se tornando professores da EJA pelas experiências que compartilham dentro e fora do ambiente de trabalho com seus pares.

Compreendemos que a formação inicial é de grande importância para o professor que atua na EJA do Ensino Médio. Entretanto, não basta para abarcar, por si só, a complexida-

de que acontece no exercício dessa prática; também não deve ser vista apenas como uma formação necessária e suficiente para sua área de atuação. A formação de professores é uma via de mão dupla, composta de teoria e prática que se complementam em todos os momentos, seja como docentes, como estudantes ou como pesquisadores – o que demonstra um meio pelo qual a formação cresce e transborda.

O professor adquire ao longo da sua caminhada uma reserva energética que o fortalece no cotidiano da prática docente, principalmente na educação. A coletividade está presente na formação, através das pesquisas como bases de sustentação para leitura e escrita, seja com as aproximações teóricas, metodológicas ou práticas que fazemos ao longo da vida de professor e que se constituem multiplicidades lineares e não dimensões.

Assim, a formação de professores é rizomática, porque ninguém se forma sozinho, nem se forma no vazio, ou seja, a formação desenvolve multiplicidades. Essas multiplicidades vão se apresentando como rizomáticas porque se conhecem os sujeitos da EJA e, neste ato, busca-se compreendê-los. Então, sente-se a necessidade de adaptação das metodologias, ajustamento curricular, organização de conteúdos e conceitos que ajudem a compreender a importância daquele momento para a vida, seja para obter um trabalho melhor, ascensão no trabalho existente, ou um conhecimento formal que conceda ao cidadão/ã um diploma.

Além disso, afirmamos que a formação de professores é rizomática porque permite ao professor também uma compreensão de uma ciência mais humanizada e, conseqüentemente, de uma educação mais humanizadora, o que se torna possível ao considerar que “[...] a ordem pode nascer da desordem”; que “o tempo é irreversível” e que a “flecha do tempo” indica “probabilidades e nunca certeza porque a evolução do universo abriga desvios, flutuações, bifurcações e acontecimentos criadores de novas ordens” (Almeida, 2012, p.92). Quando isso acontece, podemos dizer que a formação

de professores é por si só um processo de metamorfose.

Os princípios de conexão e heterogeneidade de cunhados por Deleuze e Guattari também estiveram presentes nas variabilidades de conexões que a formação de professores estabelece, principalmente no exercício da prática docente, e que foram colocados pelos docentes no tocante a aspectos pedagógicos e às questões políticas e/ou sociais.

Dessa forma, constatamos que ser professor da EJA é conseguir entrelaçar sentimentos, ensino e aprendizagem e reconhecer que o aluno pode aprender mesmo com as limitações de vida que ganham corpo quando se juntam às impostas pelo sistema social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 39-48.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 71, e 227147, p. 1-18, 2017.

BAHIA. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de jovens e adultos: aprendizagem ao longo da vida**. Secretaria de Educação. Salvador, 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/ba/files/Sintese_Projeto_EJA.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 1978/2022. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **DOE**, Salvador, 25 de outubro de 2022, ano CVII, n. 23.529.

BARRETO, V. Formação Permanente ou continuada. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/

SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 93-102.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer n. 11/2000 do CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de jan. de 2023.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 33-53, abr./jun., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- DANTAS, T. R.; CARDOSO, J. S.; Tecendo saberes e a formação de professores(as) reflexões com a Educação de Jovens e Adultos. *In*: DANTAS, T. R.; DIONÍSIO, M. de L. da T.; LAFFIN, M. H. L. F. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- DANTAS, T. **Professores de Adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. 2009. 525 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autonoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- DANTAS, T. R. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DOMINICÉ, P. La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. **Éducation et Recherche**, v. 3, n. 86, p. 63-72, 1986.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- FÉLIX, D. de A. F.; NUNES, G. L. P. Prática Docente na EJA: desafios x formação. *In*: NUNES, C. P.; ALMEIDA, O. da S. (org.). **Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente: distintas abordagens e possibilidades de diálogo**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 96-108.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- KHOURI, M. M. E. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO: PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICAS DE EXISTÊNCIA: FRONTEIRAS E CONFLITOS, 10, 2009, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.
- LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan./abr. 2012.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAGALHÃES, S. M. O. Um discurso sobre as ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 185-190, jan./abr. 2015.
- MARQUES, L. P. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 15-40.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MOURA, T. M. de M. **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora UFAL, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto editora, 2007.
- NUNES, C. N. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- NUNES, C. N. **Conversas interativo-provocativas**

como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6207>. Acesso em: 5 jun. 2021.

NUNES, C. P. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro. 2010. 192 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14340/1/ClaudioPN_TESE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, M. K. S.; ALMEIDA, M. da C. X. de. Livros como escola de vida. **Revista RBBA Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 123 a 138, dez. 2015.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos. Como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RIOS, J. A. V. P. (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas. Editora: Mercado de Letras, 2017.

SAMPAIO, C. S. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. In: RIOS, J. A. V. P. (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador, EDUFBA, 2021.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, J. J. R. dos. Constituinte-se pesquisador na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Marcas e aprendizados de processos em construção. In: DANTAS, T. R.; DIONÍSIO, M. de L. da T.; LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas, direitos, formação e emancipação social. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SOUZA, E.C. de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA FILHO, A. A. de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 1996.

*Recebido em: 18/03/2024
Aprovado em: 24/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RELAÇÃO COM O SABER E JUVENILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Karina Sales Vieira**

Centro Universitário AGES

<http://orcid.org/0000-0002-7763-8569>

*Ana Maria Freitas Teixeira***

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

<http://orcid.org/0000-0001-9029-3676>

RESUMO

Este artigo busca compreender a Relação com o Saber de um grupo de estudantes que ingressou na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), evidenciando o fenômeno da juvenilização, seus aprendizados e os móveis que determinam a sua inserção na EJA. Participaram 20 estudantes da EJA do Ensino Fundamental II da Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula Abreu, localizada na cidade de Paripiranga (BA). Apoiamo-nos na abordagem qualitativa e conduzimos esta investigação ancoradas na teoria Relação com o Saber de Bernard Charlot. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos o questionário e o Balanço de Saber, instrumento de produção de dados que consiste na elaboração de um registro escrito a partir de questões apresentadas pelo pesquisador. A análise dos dados produzidos apontou que a Relação com o Saber dos sujeitos desta pesquisa está ligada, com maior preponderância, ao desejo de projeção universitária, embora não se perceba certa valorização das aprendizagens, uma vez que a categoria mais prevalente foram as aprendizagens não especificadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educando. Vida do educando.

ABSTRACT

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND JUVENILEIZATION: A STUDY ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

This article seeks to understand the Relationship with Knowledge of a group of students who have entered the Education of Young, Adult and Elderly People (EJA), highlighting the phenomenon of juvenileization, their learning and the

* Doutora em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). Professora no Centro Universitário AGES (UniAGES) e Professora Adjunta (substituta) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: vieirask@hotmail.com.

** Doutora em educação pela Universidade Paris 8. Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Grupo de Pesquisa em Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. E-mail: ana.f.teixeira@hotmail.com.

motives that determine their inclusion in EJA. 20 EJA students from Elementary School II at Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula Abreu, located in the city of Paripiranga (BA), participated. We rely on a qualitative approach and conduct this investigation anchored in Bernard Charlot's Relationship with Knowledge theory. As data collection instruments we used the questionnaire and the Knowledge Balance. This balance of knowledge is an instrument of data production that consists in preparing a written record based on questions presented by the researcher. The analysis of the data produced showed that the Relationship with Knowledge of the subjects of this research is linked, with greater preponderance, to the desire for university projection, although a certain appreciation of learning is not perceived, since the most prevalent category was unspecified learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Life of the student.

RESUMEN

RELACIÓN CON EL SABER Y JUVENILIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Este artículo busca comprender la Relación con el Conocimiento de un grupo de estudiantes que han ingresado en el programa de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (EJA), destacando el fenómeno de la juvenilización, sus aprendizajes y los motivos que determinan su inclusión en la EJA. Participaron 20 alumnos de la EJA de la Escuela Primaria II de Escolas Reunidas Profesor Francisco de Paula Abreu, ubicada en la ciudad de Paripiranga (BA). Nos basamos en un enfoque cualitativo y llevamos a cabo esta investigación anclada en la teoría de la Relación con el Conocimiento de Bernard Charlot. Como instrumentos de recolección de datos utilizamos el cuestionario y el Balance de Conocimiento. El balance de conocimientos es una herramienta de producción de datos que consiste en elaborar un registro escrito a partir de las preguntas planteadas por el investigador. El análisis de los datos producidos mostró que la Relación con el Conocimiento de los sujetos de esta investigación está vinculada, con mayor preponderancia, al deseo de proyección universitaria, aunque no se percibe una cierta valoración del aprendizaje, ya que la categoría más prevalente fue el aprendizaje no especificado.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñando. Vida del estudiante.

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)¹ é uma modalidade de ensino que, em sua concepção original, está voltada a atender uma

parcela da sociedade que não concluiu, abandonou ou mesmo não teve acesso à educação formal na idade considerada adequada, a fim de proporcionar-lhe uma ação reparadora de direito. O simples fato de contarmos com uma modalidade educacional voltada para essa parcela da população brasileira já seria suficiente para nos interrogarmos sobre a exclusão e o insucesso na vida escolar.

¹ A expressão mais recorrente nas pesquisas e em documentos oficiais é Educação de Jovens e Adultos, contudo, neste estudo, a fim de dar visibilidade a todas as pessoas em diferentes faixas etárias que têm direito a essa modalidade, optamos pela expressão Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, mantendo-se a sigla EJA e a nomenclatura original nas citações dos autores.

Considerando o percurso histórico da EJA, observa-se que, inicialmente, sua oferta era direcionada a adultos trabalhadores e idosos, estritamente voltada ao processo de alfabetização, e que a modalidade ampliou-se, progressivamente, para a perspectiva da aprendizagem durante toda a vida. Outra mudança percebida ocorreu no perfil do aluno, que ao longo dos anos tem se reconfigurado com a presença crescente de estudantes cada vez mais jovens. Por esse viés, notamos que a juvenilização pode representar um fenômeno decorrente dos processos de insucesso escolar, traduzindo-se em múltiplos desafios, uma vez que descaracteriza o formato originalmente proposto para a modalidade da EJA. Esse aspecto é apontado por Furtado (2015), que destaca a relação entre o redesenho do público atendido pela modalidade e insucesso escolar entre jovens salientando que “seus históricos apresentam situações de insucessos, quando ainda eram crianças, e agora, jovens, são submetidos às mesmas situações” (Furtado, 2015, p.15).

É nesse contexto do debate sobre o insucesso escolar que se insere a teoria da Relação com o Saber. Ela surgiu em meados dos anos 1980 como estruturante de uma problemática social e educacional presente em diferentes contextos culturais. Ao longo dos anos de 1990 essa vertente teórica difundiu-se por vários países, inclusive no Brasil, a partir dos estudos de Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL), os quais refletiam e investigavam o fracasso escolar, guiados por questionamentos que buscavam compreender os motivos que geravam o fracasso do estudante, por que essa situação era mais frequente entre estudantes de classes sociais mais populares e, sobretudo, por que alguns superam as barreiras socioeconômicas e alcançam o sucesso escolar.

Por esse viés, a partir dos estudos sobre o fracasso escolar, procuramos dialogar sobre a Relação com o Saber dos estudantes da EJA, a fim de compreender o que faz sentido para eles na escola, quem faz parte da rede de pessoas

que está na base das aprendizagens mais evocadas e, por fim, o que os mobiliza a retornar à escola e dar continuidade aos estudos. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido não somente como um ser social, mas dentro de uma singularidade e historicidade.

Nessa direção, as pesquisas que se ocupam da Relação com o Saber não pretendem trazer hipóteses, pois é considerada a todo instante a singularidade do sujeito da relação. Sendo assim, neste estudo não conjecturamos respostas possíveis, mas buscamos ouvir os estudantes da EJA através do balanço de saber, deixando-os falar, compartilhando aprendizados e mobilizações envolvidas em experiências plurais.

Por essas razões, esperamos, por meio deste estudo, contribuir com as investigações sobre a Relação com o Saber, alargando a compreensão sobre os processos de aprender daqueles que buscam a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, ainda, tão estigmatizados. Assim, buscamos reconhecer esses sujeitos em suas trajetórias singulares, seus sonhos e projetos – sujeitos que, por múltiplas situações, trilharam caminhos mais sinuosos.

Com esse entendimento, para apresentar alguns resultados da investigação organizamos os itens abordando, inicialmente, os encaminhamentos metodológicos adotados para a produção dos dados. Em seguida, trataremos dos aspectos conceituais que embasam a teoria da Relação com o Saber e que são referência para analisar o processo de juvenilização que afeta a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Nesse percurso destacamos as diferentes aprendizagens dos estudantes da EJA, os agentes de aprendizagens, os projetos elaborados para o futuro, bem como os elementos que motivam esses sujeitos a buscarem a inserção na EJA, aspectos que são tratados na sequência e sustentam as considerações finais.

Processos metodológicos para condução da pesquisa

O delineamento metodológico de uma pesquisa

é determinante para a condução de um estudo investigativo, uma vez que é por ele que selecionamos as formas de aproximação e conduta frente à produção dos dados (Vieira, 2022). Nesse viés, por meio de uma atitude crítica, emanada de escolhas, olhar atento e referencial teórico adequado, algumas questões iniciais tornaram-se emergentes; são elas: em um contexto em que convivemos com o aumento da produção do fracasso escolar no interior das escolas de educação básica, qual o perfil socioeconômico dos estudantes da EJA? Quais aprendizagens fazem mais sentido para esses sujeitos? Como essas aprendizagens e o perfil dialogam com o fenômeno da juvenilização na EJA? O que revelam as narrativas dos estudantes sobre os projetos desenhados por eles para o futuro?

Em face do exposto, trazemos aqui uma análise dos dados produzidos em torno da seguinte questão: Qual a Relação com o Saber de um grupo de estudantes de classe popular que ingressa na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma escola situada do interior da Bahia? A perspectiva está em explorar uma dimensão epistemológica, a partir do que o estudante diz ter aprendido, bem como uma dimensão identitária, à luz do sentido e mobilização para estudar, a partir dos projetos que elaboram para o futuro. Por este caminho, o objetivo geral deste estudo é compreender a Relação com o Saber de um grupo de estudantes que ingressou na modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), evidenciando o fenômeno da juvenilização, seus aprendizados e os móveis que determinam a sua inserção na EJA.

Nessa direção, em nosso percurso investigativo, participaram da pesquisa 20 estudantes² regularmente matriculados na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) do ensino fundamental II da Escolas Reunidas

Professor Francisco de Paula Abreu, localizada na cidade de Paripiranga, no interior da Bahia. A escola é uma instituição pública, fundada em 1948, que oferece a educação regular dos anos finais do ensino fundamental e a EJA ensino fundamental II.

Com esse entendimento e cientes das informações minuciadas nesta seção, tecemos este estudo a partir da abordagem essencialmente qualitativa, embora tenhamos usados, também, dados quantitativos produzidos em pesquisa de campo alinhada aos objetivos da pesquisa e às considerações de Gonsalves, para quem a “pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (Gonsalves, 2001, p.67). Já a abordagem qualitativa busca a compreensão do fenômeno investigado, de tal maneira que a quantidade dos dados produzidos não se configura como questão fundamental, mas, sobretudo, a sua relevância (Fioravante; Kaizer, 2012).

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (Moraes; Galiuzzi, 2011, p.11).

A perspectiva qualitativa possibilita trabalhar, segundo Minayo (2001), com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Desse modo, a partir dessa abordagem, os participantes da pesquisa podem expressar suas concepções e representações, sentindo-se valorizados pelas declarações evocadas.

Apoiadas nesse panorama, a fim de realizar a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos de produção de dados: questionário e balanço de saber, construídos pelo *Google Forms* e disponibilizado a um total de trinta e seis (36) estudantes via grupo de WhatsApp, intermediado pelos professores que atuam diretamente com eles, em sala de aula. Nesse

2 Os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os objetivos da pesquisa e sinalizando a participação com a garantia da salvaguarda da confidencialidade e do anonimato.

link, também constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os objetivos da pesquisa e sinalizando a participação com a garantia da salvaguarda da confidencialidade e do anonimato. Ao final de quarenta e cinco (45) dias, consolidaram-se vinte (20) estudantes participantes.

O questionário, composto por perguntas fechadas, foi utilizado para traçar o perfil socioeconômico dos envolvidos. Já o balanço de saber foi adotado como instrumento central da produção dos dados e foi aplicado no mesmo *link* do questionário, em uma nova seção. O balanço de saber é uma técnica elaborada por Bernard Charlot que consiste na produção de um texto pelos estudantes, a partir das seguintes questões: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?” (Charlot, 2009a, p. 7). Contudo, por considerar que toda Relação com o Saber comporta também uma dimensão identitária, social e epistêmica (Charlot, 2000), na tentativa de atender ao objetivo desta investigação, adequamos o instrumento fazendo algumas alterações, as quais estão indicadas abaixo:

Aprendemos muitas coisas durante a vida e quando entramos na escola: O que você tem aprendido aqui na escola? Com quem você aprendeu? De tudo que tem aprendido na escola o que para você parece ser mais importante? E depois que você concluir os estudos, quais os seus projetos e expectativas para o futuro? Queria conhecer um pouco mais sobre você, por que você chegou na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)?

Por meio desse instrumento busca-se explorar as aprendizagens e não o saber em si. “Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente), mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (Charlot, 2009a, p. 19). Assim, o instrumento possibilita captar o olhar do estudante, permitindo a apreensão não do que ele aprendeu de fato, mas o que para ele

tem sentido. O balanço de saber ainda possibilita a compreensão e análise da relação que os estudantes da EJA têm com o saber, fornecendo dados para identificar os projetos de futuro elaborados e a vinculação com o fenômeno da juvenilização.

Cientes dessas considerações metodológicas iniciais, tratamos, nas próximas seções, dos fundamentos da teoria da Relação com o Saber, da EJA e apresentamos os resultados deste estudo.

Reflexões teóricas sobre a relação com o saber

A Relação com o Saber pode ser entendida como um conjunto de relações múltiplas, contraditórias e circunstanciais que o sujeito estabelece com o aprender.

A Relação com o Saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

Nesse sentido, toda Relação com o Saber faz referência ao sujeito que nasce obrigado à necessidade de aprender. Um sujeito que é ao mesmo tempo singular e social. Por isso, essa teoria considera a singularidade do sujeito quanto ao acesso ao saber; desse modo, cada sujeito tem uma relação particular com o saber. Charlot (2000) ainda pontua que a Relação com o Saber é a reunião das relações que um sujeito mantém com um “conteúdo de pensamento”, uma atividade intelectual, um objeto, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., enfim, relações ligadas com o aprender e o saber; é também relação com a linguagem, com o tempo, com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em uma dada situação.

Para Charlot (2000), o sujeito é um ser carregado de complexidade, multidimensional

e singular, que possui uma história, é participante ativo de sua cultura, age no mundo e sobre o mundo. Cria e reproduz significados, porta desejos e se mobiliza por eles. Ao mesmo tempo, é um sujeito social, com uma origem familiar, que ocupa um lugar social, compartilha experiências e aprende a partir das relações com os outros e com o mundo. Nessa direção, partilhamos do pensamento de Charlot (2005, p. 45) pontuando que “o sujeito é indissociavelmente humano, social e singular”.

Dito isso, toda Relação com o Saber está envolvida em situações de desejo e sentido. Isso porque o sujeito é um ser de desejo, logo, ele aprende quando o saber, além de configurar um significado, provoca um desejo, colocando-o em movimento, mobilizando-o em direção ao saber a que confere valor. Nessa perspectiva, “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (Charlot, 2000, p.82).

Conforme as análises de Charlot (2000), para a teoria da reprodução em educação, especialmente para Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 2011), o sentido dado pelo sujeito é construído pela interiorização de relações entre posições sociais, sob a forma de *habitus*. Contudo, reconhecemos que o sujeito é um ser humano, que tem desejos, tem uma história particular, dá sentido ao mundo e age nele, é produto e produtor, que se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Dessa forma, acreditamos na dinamicidade do sujeito apontada por Charlot (2000) ao pontuar que ele é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família [...] que ocupa uma posição em um espaço social [...] um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p.33).

O sujeito é central na relação com o saber e, apesar da origem social atuar como um dos fatores que podem interferir na produção do fracasso escolar, discordamos do olhar *causal* e determinista. Contudo, essas ponderações não anulam a importância do trabalho de Bourdieu e Passeron (2011) para o entendimento da relação de um sujeito com o saber, pois suas conclusões permitiram o avanço e a extensão dos estudos acerca do fracasso e sucesso escolar.

Nessa direção, é importante pontuar que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que se quer dar de si aos outros (Charlot, 2000, p. 72). Por isso, é imprescindível conhecer os desejos e expectativas dos estudantes para compreender sua relação com o saber.

Neste caminho, o autor adota a noção de mobilização em detrimento do termo motivação, por considerar que o processo de mobilização é um movimento que ocorre instigado por um desejo interno, íntimo, a satisfação de aprender, enquanto a motivação é um movimento que se estabelece a partir de uma recompensa externa. Em suas palavras, temos:

Evito falar de motivação, prefiro usar a palavra mobilização. Com efeito, ‘motivar os alunos’ consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (Charlot, 2009b, p.92).

O sujeito mobiliza-se em uma atividade quando se coloca em movimento por móveis (boas razões) que remetem a um desejo, um sentido (Charlot, 2000). Entre os estudantes pesquisados por Charlot (2009a), o desejo de ter um emprego, autonomia, ser alguém, ter uma boa vida são a mobilização para estudar e aprender, dados consonantes à pesquisa feita por Vieira (2017) com estudantes bolsistas

do ensino superior privado. Portanto, para haver mobilização do estudante, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele.

Seguindo nessa linha de argumentação, entende-se que a relação com o saber implica uma dialética entre desejo – mobilização – sentido. Por certo, o sujeito não é mero reflexo interiorizado do social, conforme a sociologia de Bourdieu, mas um ser atuante, que interpreta, dá sentido ao mundo agindo sobre ele e nele (Charlot, 2000).

Nessa continuidade, aprender pode assumir diferentes figuras, como apropriar-se de saberes postos como objetos; controlar atividades; iniciar relações com os outros e consigo próprio; observar e refletir, relacionando as referências possibilitadoras de interpretar a vida, compreender as pessoas e conhecer a si mesmo (Charlot, 2000). Na Educação de Pessoas Jovens, Adulta e Idosas (EJA) aprender pode, pois, também assumir sentidos diferentes para cada estudante, pela singularidade de cada sujeito. Por isso, buscamos dialogar sobre as diferentes aprendizagens que fazem sentido para os estudantes.

Segundo Charlot (2009a), há tipos variantes de aprendizagens, as quais foram categorizadas por ele como: relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais); ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser, experiências religiosas); cotidianas (aprendizagens do dia a dia, como andar, falar etc.); aprendizagens institucionais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais); profissionais (aprendizagens ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional); genéricas (quando o sujeito diz que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas).

Nestes termos, buscamos, a partir dessas categorias, formular outras a fim de tratar e tipificar as aprendizagens mencionadas pelos estudantes da EJA, as quais compõem o quadro de análise da questão tratada na próxima seção.

A EJA e o processo de juvenilização

A Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é uma modalidade de ensino destinada aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ela é uma modalidade de ensino reconhecida constitucionalmente e figura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996; do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; do Plano Nacional de Educação –PNE (Brasil, 2014) e da Resolução nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da EJA.

Além dessas, há as resoluções produzidas pelas redes estaduais e Conselhos Municipais de Educação. Ademais, trata-se de uma modalidade estratégica de ação afirmativa, em defesa da igualdade de acesso à educação como bem social, como argumenta Sanceverino, (2019). O mesmo autor assente que esse novo sentido não constitui mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida como ferramenta de inserção político-social de uma expressiva parcela da população excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social.

Por esta linha, encontramos na EJA sujeitos que, em sua maioria, descrevem trajetórias similares, mesmo considerando a amplitude da faixa etária atendida. Em geral, são pessoas oriundas dos setores sociais caracterizados pelo baixo padrão de renda, que precisam trabalhar para prover o sustento da família priorizando as necessidades básicas e que encontram muitas dificuldades em associar a condição de trabalhador e estudante. A combinação desses fatores impacta, igualmente, no acesso a bens culturais, moradia etc. É, exatamente, a condição de trabalhadores que Garcia, Machado e Zero (2013) destacam ao caracterizar os alunos da EJA. São sujeitos com experiência profissional, geralmente, iniciada muito cedo, por fatores relacionados à dificuldade finan-

ceira da família, assumindo responsabilidades como cuidar da casa ou dos irmãos mais novos, distanciando-os da escola numa conjuntura que contribui para a evasão escolar.

Por esse viés, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica:

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões (Brasil, 2013, p.40).

A partir dessas ponderações, a Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é, de acordo com Paiva (1973, p.16), “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”.

Essas afirmações nos fazem refletir que a EJA reúne estudantes com uma cultura e historicidade que lhes são próprias, são sujeitos que já possuem uma apropriação com o mundo, ainda que não tenham tomado posse da palavra. Nessa perspectiva assentimos, com Freire (1983), que os estudantes que fazem parte desta modalidade de ensino veem uma relação do singular do homem com o mundo, uma vez que:

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito - objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo

surge da primeira captação a compreensão preponderantemente ‘mágica’ da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (Freire, 1983, p. 67).

Nessa conjuntura, os estudantes da EJA não são crianças, logo, suas vivências e processos de aprender são distintos daqueles constituídos na infância; são trabalhadores, donas de casa, desempregados, jovens e velhos que acalentam o sonho de aprender ‘coisas’ na escola, melhorar de vida – enfim, buscam reconhecimento e mobilidade social.

No entanto, embora, originalmente, a trajetória histórica da EJA aponte para este perfil de estudantes elucidados acima e a modalidade a eles seja destinada, o que se observa atualmente é um fenômeno de juvenilização da EJA, situação que nos leva a pensar sobre as razões que levam os jovens a deixarem as salas de aula do ensino fundamental, na idade adequada, para se inserirem na EJA. Segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p.722), esse fenômeno é resultado “de um processo de anulação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica”; que em consonância com Furtado (2015, p.55) “[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”.

Por esse viés, evidencia-se uma certa dificuldade no processo de escolarização da Educação Básica brasileira, sobretudo, a partir dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que presenciamos um aumento no número de matrículas de estudantes cada vez mais jovens na EJA. Nessas condições, ainda segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p.723):

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil, vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p.723).

Em função do exposto, é importante ressaltar a situação tensa e conflituosa vivenciada pelo estudante jovem da escola regular diante da sua Relação com o saber, que pode gerar fracasso escolar e, portanto, exclusão do processo de escolarização na perspectiva da Educação Básica. Mediante isso, consideramos que há um coletivo de desafios que permeiam a trajetória escolar do estudante jovem da EJA. Por isso, acreditamos na importância de refletirmos sobre as singularidades e especificidades dos estudantes da EJA, conhecendo os sentidos e relações que estabelecem com o saber. Portanto, a próxima seção tratará sobre as aprendizagens, sentidos e mobilizações para o estudo, a partir do conhecimento dos projetos que elaboram para o futuro.

As diferentes aprendizagens: o que nos revelam os estudantes da EJA

Aprender pode assumir relações variantes, singulares e diferentes para cada sujeito. Segundo Charlot (2009), aprender significa adquirir saberes, controlar atividades, objetos da vida corrente e formas relacionais. Nessa direção, trataremos nesta seção de como se organizam as aprendizagens, quais delas são classificadas como mais importantes pelos estudantes pesquisados e com quem eles dizem ter aprendido.

Antes, consideramos importante destacar o perfil da população pesquisada a partir dos 20 questionários respondidos por estudantes regularmente matriculados na modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA). Considerando essa amostra aleatória, constatamos que 85% dos respondentes tinham até 29 anos, dentre os quais predominavam os jovens entre 20 e 24 anos, evidenciando o fenômeno da juvenilização, conforme dados nacionais de 2021, que indicam 61,3% dos alunos da EJA com idade inferior a trinta (30) anos de idade. Autodeclararam-se negros ou pardos (55%), e são oriundos de famílias em condições econômicas menos favorecidas (70%). A amostra apresentou um equilíbrio para a variável sexo, sendo 50% feminino e 50% masculino. Quanto ao estado civil, temos que 40% estavam solteiros, outros 40% casados ou vivendo junto, 15% estavam namorando ou noivos, e 5% estavam divorciados. A grande maioria, 65%, não possuía filhos.

Sobre as aprendizagens, considerando o conjunto dos estudantes da EJA pesquisados, de um total de 23 aprendizagens evocadas, 61% foram classificadas como *não especificadas*; 17% como *escolares*; 9% como *relacionais e afetivas*, por fim, 13% como de *desenvolvimento pessoal*, conforme evidencia a tabela 1. Neste e em outros casos, cada ocorrência é considerada, inclusive quando os estudantes enumeram aprendizagens semelhantes.

Tabela 1: Resultado do conjunto de aprendizagens citadas pelos estudantes

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Aprendizagens não especificadas vagas	14	61%
B) Aprendizagens escolares	4	17%
C) Aprendizagens Relacionais e afetivas	2	9%
D) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	3	13%
TOTAL DE RESPOSTAS	23	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Observa-se que, em relação ao conjunto dos estudantes, há a preponderância das *aprendizagens não especificadas*, que perfazem mais

de 60% do total das aprendizagens registradas nos balanços de saber. Nenhuma das demais aprendizagens, quando observadas isolada-

mente, atinge o percentual de 20%.

A categoria *aprendizagens não especificadas* incorpora todas as respostas dos estudantes que não fazem menção a uma aprendizagem específica, distintiva, não mencionam um conteúdo preciso ou um conceito. Os alunos afirmam com expressões genéricas que aprenderam muitas coisas ou vários conhecimentos, mas não os especificam. Os registros a seguir exemplificam: “Aprendi muitas coisas”; “Estou aprendendo de tudo um pouco”; “Estou aprendendo muito assunto que deixei passar despercebido há alguns anos atrás”.

A categoria *aprendizagens escolares*, embora com índice abaixo de 20%, constitui a segunda mais relevante, de acordo com os alunos da EJA. Ela agrega aprendizagens ligadas às disciplinas escolares, a temas estudados em sala de aula, palavras-chave utilizadas por algum professor ou em alguma atividade, tais como: linguagens, ética, moral, corpo humano. A categoria *desenvolvimento pessoal*, com 13% das respostas registradas, inclui aprendizagens ligadas às maneiras de ser e reconhecimento da capacidade de aprender por toda uma vida: “Eu aprendi que nunca é tarde para aprimorar o conhecimento”; “Aprendi acima de tudo a

não desistir, que somos capazes de sempre ter mais conhecimento”. Por fim, a categoria ligada aos aspectos *relacionais e afetivos*, a de menor representatividade (9%), reúne aprendizagens ligadas aos relacionamentos interpessoais, à capacidade de conviver com o outro: “Aprendi a conviver”; “Aprendi a me comunicar com as pessoas”.

Por esses dados, constatamos que os processos construídos pelos estudantes da EJA na relação que estabelecem com o saber são marcados por uma ênfase sobre as aprendizagens não especificadas. Esse resultado é interessante e preocupante, uma vez que os estudantes não são capazes de informar com propriedade e exatidão o que eles estão aprendendo na escola. Ao mesmo tempo, as aprendizagens que seriam as mais esperadas, *as escolares*, aparecem com uma frequência aquém. Nessa direção, ao pedir-lhes para dizer o que teria sido mais importante de todas as aprendizagens, os estudantes demonstram dificuldade para hierarquizar: apenas 50% dos participantes da pesquisa foram capazes de fazer essa distinção – e ainda assim a dificuldade encontrada foi considerável. Vejamos o que nos mostra a tabela 2:

Tabela 2: Quais as aprendizagens mais importantes para os estudantes da EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Aprendizagens não especificadas vagas	3	23%
B) Aprendizagens escolares	5	38%
C) Aprendizagens Relacionais e afetivas	2	15%
D) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	3	23%
TOTAL DE RESPOSTAS	13	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Isso posto, as aprendizagens registradas nos balanços de saber podem fazer referência, por um lado, a lugares e, por outro, a agentes de aprendizagem, a quem os ensinou (Charlot, 2009a). Nesta pesquisa, os registros das ocorrências referem-se a agentes da aprendizagem. Do total de 13 ocorrências, 77% indicam que aprenderam com os professores; 8% com o

diretor e 15% com os colegas. É interessante pontuar a presença, ainda que pequena, do diretor como uma agente de aprendizagem. Notamos ainda que essa categoria também foi respondida apenas por 50% dos estudantes, e as famílias não aparecem entre aqueles que os ajudaram a aprender. A ausência de referências parentais pode estar associada à baixa escola-

ridade das famílias, mas pode também indicar que os agentes de aprendizagem circulariam apenas no ambiente escolar e em situações de aprendizagem ocorridas no ambiente institucional.

Por fim, para que um estudante esteja engajado em uma atividade intelectual e aprenda, precisa estar mobilizado. Nesse sentido, para buscar a EJA visando a continuidade dos estudos, é preciso que algo (ou alguém)

impulsione o sujeito a um movimento que se associe a um valor que julgue relevante, que seja capaz de aportar sentido, ou sentidos, para a concretização da ação. Diante disso, também os convidamos, por meio do balanço de saber, a registrarem as expectativas e projetos que elaboram para o futuro. As respostas estiveram agrupadas em duas categorias: *projeção universitária* e *projeção de trabalho*. A tabela 3 detalha esses resultados:

Tabela 3: Projetos de futuro indicados pelos estudantes da EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Projeção universitária	12	63%
B) Projeção de trabalho	7	37%
TOTAL DE RESPOSTAS	19	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

A *projeção universitária*, a de maior representatividade (63%), abarca os projetos de inserção na universidade com expectativas para cursar uma graduação em diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais se destacam: Direito, Fisioterapia, Odontologia, Educação Física e Licenciatura: “Depois que eu concluir os estudos, pretendo cursar a faculdade de Direito”; “Concluindo os estudos espero buscar um novo caminho que é a faculdade de Fisioterapia, com fé em Deus”; “Depois que acabar os estudos quero muito fazer a tão sonhada faculdade de Odontologia, é uma meta junto de um sonho”; “Depois que eu terminar os estudos pretendo ser veterinário ou professor”.

Os projetos de futuro que apontam para a dimensão do trabalho, com 37%, incluem os projetos de inserção no mercado de trabalho como comerciante, empregado, investidor ou mesmo por meio de concurso público. As respostas dessa categoria não foram tão minuciosas pelos estudantes, e somente um detalhou o concurso que deseja – Polícia Militar. “Assim que eu concluir pretendo seguir na carreira de investimento”; “Espero conseguir concluir e tentar fazer concurso da PM”; “Pretendo ter-

minar os estudos, e abrir algum comércio que possa me dá uma boa vida, ou fazer um concurso público”. Uma possibilidade para refletir sobre a ambiguidade e fluidez dos projetos que apontam em direção ao mundo do trabalho pode se relacionar à própria baixa escolaridade dos sujeitos atuando como um limitador para maiores e mais claras ambições profissionais a serem concretizadas.

Razões para o ingresso na eja: narrativas que compartilham histórias

Iniciamos esta etapa da investigação tendo em mente dialogar sobre os móveis que determinam a inserção dos estudantes na EJA. Assim, buscamos apresentar relatos da trajetória dos estudantes que revelam esse aspecto. É importante pontuar que consideramos os vários motivos apontados em um mesmo relato, portanto os motivos identificados ultrapassam o número de questionários e de questões validados, chegando a um total de 20 auto explicações para a inserção na EJA. Vejamos: de um total de 20 motivos apresentados, 30% correspondem à

categoria *reprovação no ensino regular*; 25% incluem a categoria *abandono/vontade de estudar*; 20% representam a categoria *con-*

cluir mais rápido; outros 20% condizem com a categoria *trabalho*; por fim, 5% refletem a categoria *casamento*.

Tabela 4: Motivos da entrada dos estudantes na EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Reprovação no ensino regular	6	30%
B) Abandono/vontade de estudar	5	25%
C) Concluir mais rápido	4	20%
D) Trabalho	4	20%
E) Casamento	1	5%
TOTAL DE RESPOSTAS	20	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Vejamos alguns relatos daqueles estudantes que apontaram a reprovação no ensino regular como motivação para buscar a reinserção escolar através da EJA:

Reprovei 2 anos no 9º, depois que passei para o 1º ano reprovei 2 anos porque não tinha tempo, ajudava minha mãe em casa e comecei a trabalhar. Então, optei pelo EJA que facilitou meu tempo pros estudos (Estudante da EJA, 2023).

Repeti de série quando eu era mais novo (Estudante da EJA, 2023).

Identificamos, ainda, alunos que deixaram de estudar por outros motivos não especificados, os quais categorizamos neste estudo por *abandono/vontade de estudar*, uma vez que os relatos são manifestados por expressões como “desistir de estudar”, “esperança em poder voltar aos estudos”, “recomeçar de onde parou” etc. conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

Eu tive conhecimento do EJA assim que desisti de estudar na adolescência, pois a dificuldade em estudar era muita, resolvi estudar o EJA, assim estou aqui terminando (Estudante da EJA, 2023).

Eu entrei no EJA movida pela esperança em poder voltar aos estudos novamente e através da certeza que o colégio poderia tornar meus sonhos em realidades, acredito que nunca devemos perder a fé, pois o conhecimento é essencial para uma nova fase das nossas vidas (Estudante da EJA, 2023).

Parei de estudar, então conheci o EJA e decidi recomeçar de onde não podia ter parado (Estudante da EJA, 2023).

Outros estudantes, entretanto, buscam na EJA como o caminho mais rápido para concluir a Educação Básica, uma vez que também apresentam justificativas pautadas na necessidade de trabalhar:

Eu quis fazer o EJA porque pra mim concluir mais rápido os estudos e também porque eu trabalho o dia todo e só tenho tempo para a escola a noite e então pensando assim, eu decidir entra no EJA pra adiantar pra mim na escola e concluir mais rápido (Estudante da EJA, 2023).

Através da necessidade e situações, acabou fazendo com que eu tomasse certos rumos que facilitasse meus estudos concluindo mais rápido e facilitasse o trabalho (Estudante da EJA, 2023).

A relação com o trabalho que aparece nos relatos acima é uma realidade entre os estudantes que chegam à EJA. Excluídos do ensino regular diante da equação “ou trabalha ou estuda”, essa situação excludente entre trabalhar e estudar apresenta-se intensamente no cotidiano escolar e povoa os dilemas vividos pelos estudantes que identificam a educação como requisito importante para construção de melhores perspectivas no mundo do trabalho. Com frequência são exatamente as exigências do mercado de trabalho que empurram esses sujeitos para um retorno à escola.

Outros relatos que também evocam a relação do abandono do ensino regular e sua entrada na EJA em função do trabalho estão apresentados a seguir: “Por causa do trabalho, não conseguia tempo para estudar o ensino normal”; “Por causa dos trabalhos, aí quero mim formar logo por que já tou atrasado.”

Esses relatos evidenciam que o público acolhido pela EJA é composto por sujeitos singulares, com trajetórias heterogêneas e motivações para abandonar a escola regular e ingressar na EJA que se entrecruzam e os aproximam: são sujeitos que, excluídos da escola regular por trajetórias de insucesso escolar que se articulam com as dificuldades de compatibilizar o estatuto de trabalhador e estudante concomitantemente, buscam alternativas reparadoras na escolarização formal da EJA. O contexto familiar de restrições socioeconômicas e histórico de baixa escolaridade interferem nas trajetórias desses sujeitos, muitas vezes convocados a assumir responsabilidades de complementação da renda e cuidados variados com seus parentes. Junte-se a isso os casos de uniões, casamentos e gravidez na adolescência que atingem diretamente a vida das mulheres quando observamos a divisão sexual e familiar do trabalho, configurando o contexto de afastamento da escola regular e seu retorno ‘tardio’ para os estudos na EJA:

Bom! Faz muito tempo que parei de estudar por conta que, me casei cedo e tinha um casamento abusivo que não poderia estudar, foi aí que me separei e voltei a estudar, um sonho que eu sempre tive, era voltar a estudar, hoje estou muito feliz, pois com os estudos além de aprender para a vida, o mais importante é seu aprendizado, que é uma coisa que ninguém tira (Estudante da EJA, 2023).

Diante do exposto, ao tratarmos da Relação com o Saber é importante levarmos em consideração o fenômeno da juvenilização da EJA atrelado a fatores sociais, culturais, econômicos e à história de vida de cada estudante. Assim, não podemos esquecer a tríade: mobilização, desejo e sentido. Dessa forma, as narrativas também evidenciam o sentido que os estudan-

tes têm da escola e do saber, tratando-os como o passaporte para o ingresso na universidade e para o mundo do trabalho, mobilizados pelo desejo esperançoso de alavancar a sua vida social e econômica.

Considerações finais

A escolha dos estudantes pela modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas permitiu-nos visualizar o lugar das aprendizagens escolares na vida desses sujeitos. Possibilitou contemplar o perfil socioeconômico dos estudantes; identificar o sentido que os estudantes da EJA dão aos saberes escolares; conhecer a mobilização para o estudo a partir dos projetos elaborados para o futuro.

A análise dos dados produzidos evidencia uma população majoritariamente composta por jovens de até 29 anos, os quais representam 85% dos participantes. Dentre esses estudantes de até 29 anos, 40% estão entre 20 e 24 anos; são predominantemente negros ou pardos e oriundos de famílias com baixa renda. Notamos ainda, pelo balanço de saber, que os estudantes deste estudo têm dificuldades para registrar o que aprendem na escola, de tal modo que as aprendizagens não especificadas foram as mais prevalentes. Esse dado pode sinalizar para o fato de que a escola parece não fazer muito sentido para eles.

A dificuldade para hierarquizar as aprendizagens que consideravam mais relevantes indica, também, a ausência de clareza quanto aos conteúdos estudados, o que revela a frágil apropriação dos mesmos. Contudo, para buscar a EJA e dar continuidade aos estudos, é preciso contar com alguma mobilização que assegure a realização da matrícula e a frequência às aulas. O que parece mobilizar este grupo de alunos da EJA é a possibilidade de conquistar a inserção no ensino superior para, então, conquistar um diploma de graduação.

Com base nos resultados encontrados, poderíamos dizer que se trata de um desafio considerável conquistar o sonhado diploma,

pois a Relação com o Saber desses estudantes é estabelecida com pouco engajamento, escasso desejo pelas aprendizagens escolares e pouco sentido atribuído a elas, embora tracem projetos de futuro. Diante disso, acreditamos que esses dados podem suscitar novas investigações, como: o que os leva a irem para a escola sem que valorizem os conhecimentos escolares; quais os maiores motivos que os levam a estudar; aprofundar os estudos sobre mobilizações para o curso superior, a compreensão do sentido do saber escolar e seu valor para esses estudantes; quais práticas escolares podem criar conexões com os projetos que elaboram para o futuro e, assim, ajudá-los a encontrar sentido no fazer escolar.

Se olhamos de maneira aligeirada os resultados, o que nos chama a atenção é uma aparente contradição entre a trajetória dos pesquisados, em sua maioria jovens de até 29 anos de idade, e seus planos para o futuro: sujeitos que, diante de resultados 'negativos' na escola regular, motivados por diferentes elementos, abandonam a escola, retomam posteriormente a escolarização pela via da inserção da EJA e almejam um diploma no ensino superior. Certamente é legítimo que estes sujeitos indiquem o ensino superior como objetivo a ser perseguido, ainda que alguns deles sinalizem, num movimento de autoanálise, que as dificuldades em concretizar esse projeto afiguram-se de grandes proporções quando consideram sua relação com a escola, com os estudos e o lugar atribuído a eles em suas experiências.

De modo mais ou menos claro, esses estudantes indicam que tal situação não se efetiva por uma escolha própria ou mesmo por uma rejeição à lógica escolar, argumentos fáceis e simplistas, muitas vezes utilizados para justificar os elevados índices de fracasso e êxodo escolar, especialmente entre aqueles que ocupam a base da pirâmide social. Assim, a fragilidade, insuficiência e fracasso de políticas públicas de educação básica são subsumidas pelo dito fracasso e incompetência do indivíduo.

Ao mesmo tempo, a presença crescente de jovens nas salas de aula de EJA recoloca antigas questões, agora confrontadas com a diversidade do público que acessa essa modalidade, para a qual coloca-se como dilema a formação dos professores.

Por outro lado, a perspectiva dos mais jovens sobre a escola e suas regras não é a mesma de adultos e idosos, trazendo para a sala de aula tensões e conflitos geracionais que afetam na definição de conteúdos, metodologias e avaliações, e impactando diretamente na possibilidade de aderência daqueles que resistem nas salas de aula.

Os desafios frente ao processo acelerado de juvenilização da EJA estão postos tanto para os estudantes como para os professores e, quando examinado de perto, evidencia-se a sua relação direta com a exclusão escolar na educação básica, processo que se intensifica já nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a juvenilização da EJA mostra-se como mais um importante sonoro sinal de alerta sobre os rumos que se tem adotado para a educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 do CNE/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2010. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

Brasil. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional>

[de-educacao-lei-n-13-005-2014](#). Acesso em: 20 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais**. Tradução de Catarina Matos. Porto – Portugal: LEGIS, 2009a.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n.10, p. 89-96, 2009b.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIORAVANTE, Ana Paula Gonçalves; KAIZER, Suzana. O princípio da coletividade: alternativa para pensarmos as pesquisas em educação. **Momento**, v. 21, n. 2, p. 65-76, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

GARCIA, Juliana De Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, p. 65-90, jan./jun., 2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de pessoas jovens e adultas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

VIEIRA, Karina Sales. **Estudantes universitários de uma instituição privada e suas relações com o saber: de espectadores a protagonistas**. 2017. 214 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

VIEIRA, Karina Sales. **De jaleco branco: a relação com o saber dos estudantes de medicina de uma universidade privada**. 2022, 242 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

*Recebido em: 03/03/2024
Aprovado em: 29/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: QUEM SÃO OS JOVENS QUE CONFIGURAM ESSE FENÔMENO?

*José Humberto da Silva**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

*Dirce Zan***

Universidade Estadual de Campinas

<https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>

*Carla Liane Nascimento dos Santos****

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3964-5802>

RESUMO

Este artigo resulta de um estudo sobre a Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino médio, no estado da Bahia. Tem como foco principal desvelar quem são os jovens que estruturam esse fenômeno no estado. Para alcançar o objetivo central da pesquisa, percorreu-se um caminho metodológico aglutinando método e técnicas de pesquisa que articulam dados quantitativos com fontes teóricas já produzidas. Entre os autores referenciados, destacam-se: Bourdieu (1983), Pais (1990), Alves (2008) Spósito (2002), Silva (2009, 2012, 2023), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), Brunel (2004), Rummert (2007), entre outros. Triangulou-se com o campo teórico o levantamento de dados do número de matrícula dos estudantes da EJA no Brasil e Bahia a partir do Censo (Brasil, s.d.a) 2013-2023, com destaque para o nível médio; dados de jovens de 15 a 29 anos residentes na Bahia, segundo a situação de trabalho e estudo, cf. a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Brasil, s.d.b). A pesquisa conclui que os jovens, inseridos na EJA do Ensino Médio, têm “rosto” definido. Na sua grande maioria, são jovens entre 15-24 anos, pobres, pretos e residentes na zona urbana do Estado da Bahia. Trata-se, portanto, de uma juventude que não usufrui de um período exclusivo de preparação para a vida adulta – moratória social – e que, desde muito cedo, inicia sua atividade de trabalho impactando de forma perversa sua trajetória escolar.

Palavras chaves: Educação. Juventude. Juvenilização. Ensino Médio.

* Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPEJA/UNEB). Salvador/Bahia/Brasil. E-mail: jhsilva@uneb.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) da Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas/São Paulo/Brasil. E-mail: dircezan@unicamp.br

*** Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador/ Bahia/Brasil. E-mail: clnsantos@uneb.br

ABSTRACT

THE YOUTHFULNESS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN HIGH SCHOOLS IN BAHIA: WHO ARE THE YOUNG PEOPLE CONFIGURING THIS PHENOMENON?

This article stems from a study on the Youthfulness of Youth and Adult Education (EJA) in high schools in the state of Bahia. Its main focus is to unveil who the young people are that structure this phenomenon in the state. To achieve the central objective of the research, a methodological path was followed, combining method and research techniques, in an approach that articulated quantitative data with previously produced theoretical sources. Among the referenced authors, noteworthy are Bourdieu (1983), Pais (1990), Alves (2008), Spósito (2002), Silva (2009, 2012, 2023), Haddad and Di Pierro (2000), Paiva (1987), Brunel (2004), Rummert (2007), among others. Theoretical field was triangulated with the data collection of the number of EJA student enrollments in Brazil and Bahia, notably at the high school level (CENSO MEC/INEP, 2013-2023); data on young people aged 15 to 29, according to their work and study situation and age group (Bahia, 2012/2022 from the PNADC - National Continuous Household Sample Survey and PNADC). The research concludes that the young people enrolled in EJA in high schools have a defined “character”. For the most part, they are young people between 15-24 years old, poor, black, and residents in urban areas of the state of Bahia. Therefore, this is a young population that does not enjoy an exclusive period of preparation for adult life - a social moratorium - and that, from a very young age, starts working, impacting their school trajectory in a perverse way.

Keywords: Education. Youth. Juvenileization. High School.

RESUMEN

LA JUVENILIZACIÓN DE LA EJA (EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS) EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BAHÍA: ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES QUE CONFIGURAN ESTE FENÓMENO?

Este artículo es el resultado de un estudio sobre la Juvenilización de la Educación de Jóvenes Adultos (EJA) en la educación secundaria en el estado de Bahía. Tiene como enfoque principal desvelar quiénes son los jóvenes que estructuran este fenómeno en el estado. Para alcanzar el objetivo central de la investigación, se siguió un camino metodológico que combinó métodos y técnicas de investigación, en un enfoque que articuló datos cuantitativos con fuentes teóricas ya producidas. Entre los autores referenciados, destacan: Bourdieu (1983), Pais (1990), Alves (2008), Spósito (2002), Silva (2009, 2012, 2023), Haddad y Di Pierro (2000), Paiva (1987), Brunel (2004), Rummert (2007), entre otros. Se trianguló con el campo teórico el levantamiento de datos del número de matrículas de estudiantes de EJA en Brasil y Bahía, destacando el nivel secundario (CENSO MEC/INEP, 2013-2023); datos de jóvenes de 15 a 29 años, según la situación laboral y educativa y grupo etario (Bahía, 2012/2022 de la PNAC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua y PNADC). La investigación concluye que los jóvenes, incluidos en la EJA de la Educación Secundaria, tienen un “rostro” definido. En su gran mayoría, son jóvenes de

entre 15 y 24 años, pobres, negros y residentes en la zona urbana del Estado de Bahía. Se trata, por lo tanto, de una juventud que no disfruta de un período exclusivo de preparación para la vida adulta - moratoria social - y que, desde muy temprano, inicia su actividad laboral impactando de manera perversa en su trayectoria escolar.

Palabras clave: Educación. juventud, Juvenilización. Educación Secundaria

Notas introdutórias

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino da Educação Básica no Brasil. Tradicionalmente, é caracterizada pelo atendimento àqueles que não tiveram a oportunidade de construir trajetórias de escolarização na idade considerada adequada, ou ainda aos que ingressaram na escola, mas não puderam nela permanecer, em virtude de múltiplos fatores e contextos sociais onde se inscrevem esses sujeitos. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96 – destaca, no artigo 37, que “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Durante décadas, as salas da EJA no Brasil foram marcadas pela presença, na sua grande maioria, de adultos e idosos – o que, decerto, parece contribuir ainda hoje para a associação direta de que essa modalidade de ensino destina-se às pessoas na faixa etária mais elevada. Contudo, esse estigma, por mais que persista, precisa ser reavaliado, haja vista que os dados de matrículas da EJA, desde meados de 1990 até o momento presente, apontam para uma presença significativa e, quase sempre, numa tendência crescente de jovens nessa modalidade de ensino.

Na última década do século XX e nas duas primeiras deste novo século, há uma parcela expressiva de jovens que tem acessado a EJA, formada não apenas por aqueles que nunca foram à escola – devido a circunstâncias específicas relativas a um dado contexto social –, mas também pelos que frequentaram a escola denominada regular e, por motivos os mais diversos, não concluíram suas trajetórias de es-

colarização básica. Como bem destaca Andrade (2004, p. 50), são jovens que “[...] precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres[...]; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um ‘incansável’ número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar [...]”.

A presença expressiva de jovens na EJA não só vem alterando a “fotografia” das salas de aula dessa modalidade, como também vem ganhando destaque nas discussões sobre educação, uma vez que uma parcela juvenil significativa tem construído novas configurações no cotidiano escolar, (re)organizando as relações sociais presentes na modalidade e, principalmente, colocando novos desafios para todos os atores envolvidos.

Assim, a partir dos anos 2000, alguns estudos passaram a denominar esse processo como “o fenômeno da juvenilização da EJA”, tendo em vista a presença massiva de adolescentes e jovens nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, destacadamente nos anos finais do Ensino Fundamental e no nível Médio. Apesar da queda do número de matrículas na EJA no país, o número de jovens nessa modalidade tem crescido nas últimas décadas.

Diante dessa tendência nacional, a questão central da pesquisa busca indagar: como o fenômeno da Juvenilização da EJA (Ensino Médio) no Estado da Bahia se organiza e quais são seus fatores estruturantes, destacadamente a partir das relações que se estabelecem entre Juventudes-Trabalho-Educação?

Para responder ao problema da pesquisa, novas questões se organizam: Quais dados de matrícula da EJA informam esse fenômeno no

período de 2013-2023? Quem são os jovens inscritos na EJA, Ensino Médio, no Estado da Bahia?

Vale destacar que responder a essa questão de pesquisa é assumir o risco sociológico, pois a juvenilização da EJA, para além de ser um processo relativamente novo, se expressa como um fenômeno complexo – por envolver diferentes fatores conjunturais e estruturais – e, portanto, precisa ser aprofundada nos seus múltiplos aspectos, com rigor analítico.

Contudo, apesar do desafio posto, olhar para esse fenômeno – jovens no Ensino Médio – é extremamente necessário no contexto contemporâneo, pois os trânsitos juvenis são significativos para pesquisar as reconfigurações que tomam corpo no mundo contemporâneo nas diversas esferas sociais.

O artigo aqui apresentado está estruturado, além da introdução, metodologia e considerações finais, em três seções, dialogando ora com os dados quantitativos, ora com as fontes teóricas. São elas: “A Juvenilização da EJA no Ensino Médio: Quando ‘novos’ sujeitos entram em cena”; “A presença de Jovens no Ensino Médio da EJA no estado da Bahia”; “Os Jovens no Ensino Médio da EJA no Estado da Bahia”. A trajetória da exposição que se segue está organizada em seções distintas, mas complementares, apresentadas a partir de uma lógica construída que melhor orientou a conformação deste trabalho.

Metodologia: percurso e procedimento de pesquisa

Para responder à questão da pesquisa e às demais inquietações supracitadas, percorremos um caminho metodológico que aglutinou método e técnicas em uma abordagem que articulou dados quantitativos com fontes teóricas já produzidas em outros contextos, a partir de outras preocupações e objetivos.

Para tanto, iniciamos o caminho da investigação elaborando uma revisão do referencial

teórico, considerando os conceitos e as categorias que circunscrevem as questões desta pesquisa. Nesse momento, tornou-se de fundamental importância a recuperação das fontes e produções acadêmicas já existentes que analisam as categorias centrais deste trabalho.

Para efeito deste estudo, a juventude será compreendida, numa perspectiva etária, como um período que se estende dos 15 até os 29 anos idade. A adoção desse limite etário justifica-se não só por uma adesão ao marco legal brasileiro¹, mas, sobretudo, por acreditar que as análises de dados quantitativos coletados podem contribuir para desvelar como se configura esse fenômeno no Estado da Bahia.

Assim, a investigação, do ponto de vista de seus objetivos, caracterizou-se como analítica-descritiva. Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2008) destaca que estas têm como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno, além do estabelecimento de relações entre variáveis.

Na discussão sobre as questões pertinentes à juventude, foram utilizadas, como referencial teórico, autores como Bourdieu (1983), Pais (1990), Alves (2008), Spósito (2002), Silva (2009; 2012; 2023) e entre outros, que articulam o conceito de juventude(s) e culturas juvenis como construções históricas e culturais, possibilitando, ainda, um entendimento sociológico da categoria, favorecendo o entendimento sobre a juvenilização na EJA. Na revisão teórica propriamente dita da Juvenilização da EJA, destacam-se os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), Brunel (2004), Rummert (2007), Pereira e Oliveira (2018), Silva (2020) entre outros, no que se refere à construção histórica e política da educação de jovens e adultos.

Já para coleta quantitativa, foram utilizados os bancos de dados com os levantamentos estatísticos referentes ao emprego e desemprego

1 Em 2005, passa a ser considerado jovem o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, conforme Lei 11.129 de 30/05/2005 e as diretrizes contidas do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude (Brasil, 2006), sendo com este o recorte etário que vão operar os programas de juventude.

juvenil disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNA-DC) – e os dados de Matrícula na Modalidade de EJA disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

A partir da triangulação desses macrodados com os referenciais teóricos consultados, buscou-se, constantemente, a reflexão sobre as questões problematizadoras, bem como o aprofundamento e a ampliação de outros pontos que somente o desenvolvimento da pesquisa permitiu desvelar. A triangulação foi adotada nesta pesquisa por entendermos que o “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19).

Qual juventude acessa a EJA?

Antes de demarcar quem é a juventude baiana que historicamente tem migrado para EJA, faz-se necessário, mesmo que de forma breve, revisitar teoricamente o que já temos de construção acerca da categoria juventude.

Desde o final dos anos 1990, o debate acerca da temática e das questões relacionadas aos jovens tem se ampliado no meio acadêmico brasileiro. Inúmeros são os trabalhos que objetivam definir e categorizar a juventude². No entanto, como já destacamos anteriormente, parece ser consenso, pelo menos para os estudiosos que a analisam à luz da sociologia, que esta é uma complexa tarefa, pois a própria definição da categoria juventude encerra em si mesma um problema sociológico, na medida em que os critérios que a constituem são históricos, econômicos e culturais.

Por ser a juventude uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação (Peralva, 1997), há uma diversidade na própria definição e compreensão da categoria. As análises, em sua grande maioria, privilegiam recor-

tes específicos – de classe, de raça, de gênero e de geração, entre outros – que diferenciam e singularizam os jovens.

Embora sejam diversas e complexas as definições e as perspectivas de análise sobre o tema, há um reconhecimento tácito de que boa parte das análises gira em torno da condição de transitoriedade como um elemento importante para a definição do que seja a juventude³. Entretanto, por mais controversa que seja a categorização, pode-se afirmar que a juventude é um produto histórico da modernidade. De uma modernidade que trouxe consigo a escola de massas e a demarcação de um tempo específico para aprender, que instituiu a crescente intervenção do Estado-Nação na regulação da sociedade e a construção da juventude como uma categoria social. Esse processo provocou profundas mudanças sociais e fez nascer um conjunto de problemas que, associado a uma população jovem, contribuiu para que esta se tornasse objeto de consciência social.

Além disso, como nos lembram Spósito (1997) e Foracchi (1965, p. 303), “menos que uma etapa cronológica da vida, menos que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e constituí-lo”. Nesse sentido, estudar a juventude se torna cada vez mais relevante pois, ela é o contingente social mais diretamente exposto aos dilemas de nossa sociedade: “o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo” (Melucci, 1997, p. 8). Dito de outra forma, a situação juvenil serve para nos informar os grandes dilemas e configurações vividos na sociedade de um modo geral.

A compreensão da juventude como *moratória social* está associada às transformações no modo de socialização ocidental que ocorreram desde o início do século XX, especialmente entre as famílias burguesas. Na perspectiva

3 Esta compreensão foi pautada pelas formulações funcionalistas que emergiram na sociedade afluentes do pós-guerra. As formulações de Mannheim (1968, 1982) apresentam contribuições importantes sobre o tema juventude a partir das ideias de transição.

2 Para maior aprofundamento, ver Spósito (2009).

analítica dos estudiosos sobre o assunto, os jovens eram socializados em meio a outras gerações, sendo educados para a vida em contato direto com o adulto. Essa imersão com outros grupos etários não formava a juventude como uma categoria sociologicamente diferenciada. *A posteriori*, no entanto, os jovens passaram a ser afastados da vida social e separados em escolas com o objetivo de aprender as normas e regras da vida em sociedade, começando a se estruturar como uma categoria social específica⁴. Mantidos fora do sistema produtivo, os jovens passaram a viver uma moratória, ou seja, tinham o tempo de vida social suspenso, ou, ao menos, no que se referia ao processo produtivo. Para Galland, um dos principais representantes da sociologia francesa sobre juventude, neste período de “suspensão” o jovem construiria, assim, “progressivamente, sua identidade social e profissional” (Galland, 1996, p. 74).

Entretanto, é importante destacar que esta compreensão de juventude, como um tempo de espera e de preparação para uma vida futura, um *vir a ser*, é, e sempre foi, um privilégio de poucos. Mesmo considerando que a juventude já existia, antes da modernidade no léxico europeu, como afirmou Machado Pais (1993), é também possível afirmar que durante séculos esta fase da vida foi um privilégio de grupos sociais específicos.

Contudo, esta mesma modernidade, que trouxe para alguns o *tempo e lugar* para aprender, trouxe para uma grande maioria problemas decorrentes de uma sociedade capitalista: pobreza, exploração econômica, delinquência e marginalidade. Porém, é a natureza desses mesmos problemas, a ameaça que eles constituem para a ordem social estabelecida e o tipo de jovens sobre os quais eles incidem – o jovem pobre – que permitem afirmar que a constituição social da juventude moderna comporta, em si, uma *marca de classe*.

E, se é verdade que, ao longo do século XX, esses problemas foram se reconfigurando,

4 Para um aprofundamento sobre o assunto ver Gottlie e Reeves (1968).

dando lugar a novos fenômenos sociais, é igualmente verdade que, no início do século XXI, eles se intensificaram. Os problemas foram se metamorfoseando e, junto com eles, a pobreza e a falta de alternativas – sobretudo ligadas à falta do emprego – transformaram muitos jovens em vítimas e agentes de violência. Face ao exposto, é pertinente indagar: será que a compreensão da juventude *como uma mera etapa de transição para a vida adulta* se aplica à grande maioria dos jovens brasileiros que, desde cedo, são obrigados a trabalhar, a conciliar horas de estudos com horas de trabalho (ou à procura dele) e a lidar com as crises e instabilidades do emprego?

Silva (2012), na sua tese de doutorado, após análise dos dados de distribuição da população jovem, segundo a situação de trabalho, estudo e faixa etária, em uma série histórica de 1992-2009 (PNAD), afirma que menos de 20% da população juvenil no Brasil tem o privilégio de vivenciar esse período de espera e preparação para vida adulta, ou seja, só estudar. Os jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 29 anos, na sua grande maioria, trabalham ou procuram emprego, constituindo um universo populacional denominado por ele de Juventude Trabalhadora Brasileira⁵.

Assim, para o autor, os jovens no Brasil, e a Bahia não foge à regra, formam esse grupo etário que, além de conviver com todos os dilemas próprios de um cotidiano incerto por natureza, buscam uma inscrição no emprego. Desde muito cedo procuram trabalho nas suas várias dimensões e possibilidades e, no esforço de se inserirem no mercado de trabalho, conciliam, quase sempre, horas de formação – na perspectiva de que esta seja a responsável pela mobilidade social ascendente – com percursos laborais marcados por turbulências, flexibilidade e impermanências.

Analisando os dados mais atuais da população jovem de 15 a 29 anos, segundo a situação de trabalho e estudo e faixa etária, em dois períodos de análise: PNAD – 1992-2009

5 Denominação do autor.

(SILVA, 2012) e PNADC – 2012-2022, percebe-se que, em relação aos jovens baianos, esse dado de “jovens que só estudam” pouco ou quase nada se alterou nos dois períodos. Conforme observamos na tabela a seguir na

linha sombreada, os jovens da Bahia, na sua grande maioria, não usufruem de uma moratória social. De cada 5 jovens baianos, menos de 1 jovem só estuda enquanto vivencia esse período da vida.

Tabela 1: Distribuição da população jovem de 15 a 29 anos, segundo a situação de trabalho e estudo e faixa etária. Bahia, 2012/2022

SITUAÇÃO	FAIXAS ETÁRIAS			
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	15 a 29 anos
2012				
Está ocupado e estuda	18,9	12,3	6,8	12,7
Está ocupado e não estuda	12,8	47,0	59,9	39,9
Está desocupado e estuda	6,4	3,0	0,9	3,4
Está desocupado e não estuda	5,2	10,0	9,4	8,2
Não estuda, não procura ocupação e não está ocupado	11,7	19,3	19,7	16,9
Só estuda	45,1	8,3	3,3	19,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
2022				
Está ocupado e estuda	14,3	11,1	7,7	11,1
Está ocupado e não estuda	9,9	41,3	53,4	34,7
Está desocupado e estuda	9,9	3,8	0,5	4,8
Está desocupado e não estuda	5,8	14,7	13,9	11,5
Não estuda, não procura ocupação e não está ocupado	10,1	18,3	21,0	16,4
Só estuda	50,0	10,8	3,5	21,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNADC (2012-2022).

Os dados apontam que o conceito de juventude como um momento de espera e preparação para a vida adulta – ancorados na noção de moratória social –, caso ainda seja aplicável no Brasil, restringe-se a uma parcela da população jovem brasileira que possui o privilégio de ter seus estudos custeados por seus pais e/ou parentes. Dito de outro modo, vê-se que tal “privilégio”, observando o estado da Bahia, atinge, no conjunto de pessoas de 15-29 anos, menos de 17% dos jovens. Tal percentual torna-se ainda menor à medida em que a faixa etária aumenta. Sendo assim, é possível identificar que uma parte significativa da população jovem

trabalha e/ou procura emprego, quase 70% do contingente total de jovens (15-29 anos), constituindo o que Silva (2012) denominou de Juventude Trabalhadora Brasileira⁶.

A Juventude Trabalhadora e sua inserção na EJA-Ensino Médio

A partir das análises feitas anteriormente através das revisões teóricas e dos dados quantitativos, este trabalho se ancora na compreensão da juventude como parte de um processo de

⁶ Esta categorização foi pela primeira vez construída e defendida na tese, na Unicamp (Silva, 2012).

construção maior do sujeito, no seu cotidiano de desejos, aspirações e participações, que se materializa em suas relações e tensões estabelecidas com meio social concreto, produzindo, assim, diferentes modos de ser jovem, que os singularizam e os diferenciam.

Contudo, por mais Juventude(s) que se possa reconhecer e validar, este estudo reitera, sobretudo a partir dos dados supracitados e analisados, a existência no Brasil de uma juventude que concilia, desde muito cedo, jornadas de escolarização com inserções provisórias de trabalho ou tempos de procura por emprego. Uma juventude brasileira que tem “cara” definida – *a juventude trabalhadora* – grupo gerado cotidianamente pelas relações e contradições sociais entre capital-trabalho.

Assim, por mais diversos que sejam os jovens, este trabalho analisa uma parcela específica da juventude, ou seja, a que busca uma inscrição no emprego. São jovens que, desde muito cedo, procuram trabalho e, que em muitos casos, conciliam horas de escolarização / formação com percursos laborais marcados por incertezas e impermanências. Jovens, como bem evidenciou Machado Pais (2005, p. 17), “que rodopiam por multiplicidade de trabalhos precários, intervalando inserções provisórias no mundo do trabalho com desinserções periódicas”.

Dos vários territórios que transitam a juventude, o trabalho é, para uma grande maioria de jovens brasileiros, um *locus* construtor de trajetórias. Para a juventude do nosso país, a condição juvenil e, muitas vezes, a própria infância, é fortemente marcada pelo trabalho ou pela busca dele. O trabalho sempre faz parte de seus percursos biográficos, por isso, como afirma Spósito (2005), “o trabalho também constrói a juventude”.

Nesse duplo movimento identitário entre jovem estudante e jovem trabalhador (empregado ou não), a EJA é acessada por ele pela flexibilidade e disponibilidade que a modalidade proporciona. Embora a escola seja um dos meios, se não o mais importante, para sua

mudança de posição social, ela se ajusta às suas demandas reais e objetivas, haja vista que sobreviver constitui seu maior desafio diário.

Apesar das condições de adaptabilidade que a mobilidade permite, este trabalho compreende, como já destacado anteriormente, que o fenômeno estudado também é intensificado por um processo compulsório de exclusão promovido pela escola para aqueles jovens “indesejados” – aqueles que já foram reprovados, aqueles que precisaram evadir ou desistir da escola por algum motivo.

Contudo, antes de apresentar como está a cartografia dos jovens na EJA, faz-se necessário indagar: quem são os sujeitos da EJA, qual é a cara dos estudantes dessa modalidade na Bahia?

A juvenilização da EJA no ensino médio: quando “novos” sujeitos entram em cena

Podemos afirmar que a grande maioria dos jovens que tem acessado a EJA são aqueles que desde muito cedo conciliam jornadas de trabalho com períodos interrompidos de escolarização. São os jovens que têm seus trânsitos marcados, quase sempre concomitantemente, por extensas jornadas de atividade laboral ou pela busca de um emprego, com horas de investimento pessoal em formação.

Contudo, se é verdade que trajetórias laborais contribuem para reafirmar que no Brasil, o trabalho, ou a procura dele, também faz a juventude, igualmente é verdade que as condições objetivas vividas pela grande maioria dos jovens produzem também trajetórias escolares interrompidas ou acidentadas. Assim, a EJA significa esse “(não)lugar”⁷ que recebe cada vez mais um número expressivo de adolescentes e jovens oriundos da escola denominada “regular”. É imperativo demarcar que a EJA não é uma

7 A EJA pode também se caracterizar um “não lugar”, na medida em que não produz e faz sentido para os jovens. Assim, esses sujeitos poderão vivenciar um novo processo de exclusão.

modalidade de ensino “irregular”; além disso, hoje ela não possui mais o caráter de suplência.

A frequência da população jovem na EJA vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores que estudam a educação, com destaque para essa modalidade de ensino. A presença da população juvenil vem modificando, sobretudo, os cenários educativos e alterando as relações sociais entre os sujeitos inscritos nos diferentes tempos, espaços e gerações.

Esse processo supracitado ganha maior expressividade a partir dos anos 1990, quando alguns autores começam a denominá-lo de “Juvenilização da EJA”, em função das evidências empíricas de que a presença dos/das jovens já

constitui um fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de Educação de Jovens e Adultos. Há pouco menos de três décadas, as classes de EJA eram, quase sempre, hegemonicamente constituídas por adultos e idosos que procuravam a modalidade objetivando, sobretudo, a alfabetização.

Atualmente, o desenho das turmas da EJA é outro. Novos sujeitos entram e muitas vezes “roubam a cena”, trazendo para o enredo educacional questões desafiadoras. Observando dados de matrículas de alunos na EJA na última década em escolas de todo país, pode-se verificar como a Juvenilização se torna cada vez mais um fenômeno expressivo na EJA (ver tabela 02).

Tabela 02: Número de Matrículas da EJA total e matrícula entre jovens – Brasil, 2013 - 2023

ANOS	TOTAL DE MATRÍCULA DA EJA (TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS)	PERCENTUAL DE QUEDA	NÚMERO DE MATRÍCULA DE ESTUDANTES ENTRE 15 E 29 ANOS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES DE 15-29 ANOS
2013	3.830.207	-	2.368.511	61,84%
2014	3.653.530	-4,61%	2.270.845	62,15%
2015	3.431.824	-4,42%	2.208.767	63,25%
2016	3.482.174	-0,28%	2.247.225	64,54%
2017	3.598.716	3,35%	2.246.047	62,41%
2018	3.545.988	-1,47%	2.188.201	61,71%
2019	3.273.668	-7,68%	2.018.527	61,66%
2020	3.002.749	-8,28%	1.828.522	60,89%
2021	2.962.322	-1,35%	1.577.076	53,24%
2022	2.774.428	-6,34%	1.388.704	50,05%
2023	2.589.815	-6,65%	1.254.784	48,45%

Notas: Exclusivas. **1** – O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. **2** – Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). **3** – Inclui matrículas nas seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio). **4** – A faixa etária é calculada considerando a idade do aluno na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. **5** – O número de matrículas da EJA considera também as matrículas da Educação Especial em Classes.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

É possível observar, a partir dessa tabela, que as matrículas de EJA vêm regredindo com o passar dos anos – apesar de em alguns anos ter sido registrado pequeno crescimento; totaliza-se uma queda de 32,38% entre 2013 e 2023. Esse fenômeno pode ter reverberado no fechamento do número de turmas ou, até mesmo, de escolas e centros de formação de jovens e adultos em todo o país. Contraditoriamente, é possível verificarmos que o número de matrículas entre jovens de 15 e 29 anos mantém-se acima de 60% durante quase toda a década, com exceção dos últimos 3 anos.

Observando os dados gerais de matrícula da EJA no Estado da Bahia, em comparação com o total de matrícula de jovens na modalidade, observa-se que o estado da Bahia acompanha a tendência nacional, conforme apresenta a tabela 03. Embora se perceba uma redução no número de matrículas da EJA na última década (queda de 7,8% entre 2013 e 2023), ainda é expressivo o número desse grupo etário na modalidade. Em tempo, é importante destacar que o período em decréscimo precisa ser melhor compreendido em razão dos anos atravessados pelo vírus SARS-CoV-2 e dos efeitos pós-pandemia.

Tabela 03 – Número de Matrículas da EJA total e matrícula entre jovens – Bahia, 2013 - 2023

BAHIA	TOTAL DE MATRÍCULA DA EJA (TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS)	PERCENTUAL DE QUEDA	NÚMERO DE MATRÍCULA DE ESTUDANTES ENTRE 15 E 29 ANOS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES (15 A 29 ANOS)
2013	433.665	-	274.174	63,22%
2014	397.979	-8,23%	250.574	62,96%
2015	370.399	-6,93%	238.856	64,49%
2016	339.476	-8,35%	232.040	68,35%
2017	361.001	6,34%	240.536	66,63%
2018	358.826	-0,60%	239.512	66,75%
2019	339.632	-5,35%	222.521	65,52%
2020	326.712	-3,80%	214.835	65,76%
2021	356.626	9,16%	198.015	55,52%
2022	345.011	-3,26%	160.847	46,62%
2023	400.009	15,94%	173.182	43,29%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

Seja analisando os dados nacionais, seja observando os dados do estado da Bahia, a EJA tem se tornado um território majoritariamente construído por pessoas de 15 a 29 anos. Há um consenso de que esse processo é resultado do rebaixamento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), das idades mínimas para que os candidatos possam prestar exame supletivo (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio)⁸.

Dito de outra forma, tem intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de Juvenilização da EJA, em função do rejuvenescimento da população que a frequente, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino (Rummert, 2007).

Em uma perspectiva crítica, Rummert (2007) reitera que ao reduzir a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação a LDB de 1996 foi determinante na expulsão da escola

⁸ A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) baixou a Resolução n. 03/10 (Brasil, 2010) estendendo a idade mínima estabelecida tam-

bém para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

regular “[...] dos jovens a partir dos 14 anos de idade e evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (Rummert, 2007, p. 39).

Em relação ao contexto legal, a autora afirma que se trata de uma medida que objetivava a correção do fluxo escolar, além de possibilitar a antecipação da conclusão dos estudos de jovens que, devido às condições de vida, encontram dificuldades para frequentar a escola regular. Assim, a redução da idade mínima para ingresso na EJA – tanto nos cursos, quanto na inscrição para os exames supletivos, favoreceu o deslocamento de estudantes matriculados no Ensino Fundamental para essa modalidade. Grande parte desse deslocamento é resultado de um processo educacional fragmentado, marcado por evasão e/ou reprovação no ensino fundamental e médio regulares, um quadro que evidencia a fragilidade do atendimento escolar, que produz significativo contingente de jovens que, por diferentes motivos, são levados a se evadir da escola, agravando um contexto histórico de privação de direitos básicos; jovens que normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda, de forma satisfatória, às suas demandas específicas (Carrano, 2007).

Em um artigo publicado em 2000, Haddad e Di Pierro já apontavam a configuração desse fenômeno em questão. Para contextualizar esse processo, afirmam que ao longo da segunda metade deste século XX houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental, que transformou a escola pública brasileira em uma instituição “acessível” aos mais pobres, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do referido século. Porém, no início do século XXI, essas matrículas ainda se mostravam insuficientes, pois havia (e

ainda há) um número significativo de crianças e adolescentes que não estão estudando.

O que as pesquisas já demonstravam naquela época é que essa ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria da qualidade do ensino. Esse processo de expansão das escolas, sem as condições adequadas de funcionamento, associada à pobreza e à extrema pobreza em que vivia a população brasileira, produziu um número expressivo de crianças e adolescentes que passam pelas escolas “sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 126).

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assistimos paulatinamente à mudança do perfil dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos denominados de analfabetos funcionais.

Para Pereira e Oliveira (2018), esse fenômeno resulta, de certo modo, da expulsão da escola regular de jovens em defasagem idade-série. Segundo as autoras, esse processo intensificou-se à medida em que a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização às escolas e aos professores que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas pelas diferentes esferas do sistema.

O processo de implantação e disseminação da onda neoliberal incide, sobretudo, na esfera das políticas educacionais, pois não há como pensar a educação isolada do próprio contexto sociopolítico e econômico em que ela está imersa ou do qual ela derivou. Para os neoliberais, entender essa crise da educação com seus processos formativos nada mais é do que justificar a falência dela a partir de uma ineficiência do Estado. A alegação central é a de que o setor público é responsável pela crise, pela ineficiência, e que o setor privado é a certeza de eficiência e qualidade. Para os tecnocratas neoliberais, a ausência de um verdadeiro mercado

educacional permite compreender a crise de qualidade que invade a educação. Construir tal mercado constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumiram no campo educacional, pois para eles só o mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema educativo rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos.

É nesse contexto fértil que as políticas de avaliação, destacadas na tese de Pereira e Oliveira (2018), assumem o lugar de peça central das reformas educacionais que proliferam em inúmeros países a partir da década de 1990. A educação ganha ênfase como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e/ou social. O direito à educação passa a ser significado como o direito à aprendizagem de determinados conhecimentos e/ou competências e habilidades definidas para integrar o currículo e a serviço do mercado. A avaliação é apresentada como capaz de “garantir o conhecimento e as competências supostas como universais para todos, de maneira a assegurar o que se pretende para a qualidade da educação” (Lopes, 2015, p. 461).

Os discursos que projetam as avaliações de larga escala como possibilidade de garantia de qualidade da educação vêm se constituindo como hegemônicos⁹. Entretanto, eles precisam ser questionados à luz dos impactos que geram no campo educacional – alguns com consequências graves, principalmente porque, assumidos como instrumentos precisos, seus

resultados têm justificado a responsabilização dos “professores pela ascensão ou queda dos escores de seus estudantes” (Ravitch, 2011, p. 173), com o comprometimento da reputação de professores e gestores.

Dessa forma, a avaliação se converte “em uma ação de política de controle social” (Barriaga, 2014, p. 152), um quadro que tem gerado instabilidades e favorecido o que Ravitch (2011), ao analisar o caso americano, identifica como burla, práticas levadas a cabo por gestores com o intuito de burlar o sistema para atingir suas metas. A autora destaca que, se a prática de preparar o aluno para o teste tem sido recorrente nas escolas e entre os professores, ela não se restringe a isso. A redução da participação de estudantes com baixa performance e sua eliminação da escola também se caracterizam como burla, agravando os processos de exclusão e comprometendo as condições de permanência, na escola, de um contingente numeroso de adolescentes que passa pela instituição e que, sem lograr aprendizagens, acaba sofrendo sucessivas repetências, aprofundando a defasagem série/idade e comprometendo o fluxo escolar.

Se essa situação já era carregada de gravidade, expressando aquilo que os autores definem como “um novo tipo de exclusão educacional” (Ravitch, 2011, p. 176), com as políticas de responsabilização¹⁰, ela assume uma dimensão ainda mais perversa, pois os gestores tendem a ver a exclusão dos “estudantes mais difíceis de educar” (Ravitch, 2011, p. 177) como forma de reduzir o número de alunos com baixa performance nos

9 Em 1980 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e em 2007 foi criada a Prova Brasil. Ambos cumprem a função diagnóstica e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Os testes, aplicados aos estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental, aferem o desempenho em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas. Desde 2007, as médias de desempenho nessas avaliações e as taxas de aprovação passaram a subsidiar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os resultados são disponibilizados para as diferentes instâncias gestoras do sistema e para a sociedade em geral, que dessa forma pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

10 Segundo Brooke (2008, p. 94), políticas de responsabilização têm por objetivo: “[...] melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais”. Ainda que possamos concordar que o controle social é um aspecto que pode ser considerado positivo para o aperfeiçoamento democrático das instituições, são exatamente as “consequências” a que a autora faz referência que têm propiciado o acirramento de práticas meritocráticas que têm favorecido o ranqueamento das instituições e intensificado as relações de competitividade entre escolas e profissionais.

testes, removendo cuidadosamente “as ervas daninhas” (Ravitch, 2011, p. 178). Assim, as políticas de responsabilização podem estar intensificando as ações que visam à correção de fluxo, aprofundando os processos de discriminação com o descarte de jovens pobres e negros da escola regular para a EJA.

Deste modo, a Juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas estruturais, sejam educacionais ou sociais, que permanecem ao longo do tempo. Assim, se por um lado é importante destacar a existência de fatores endógenos e/ou que circunscrevem a escola, produtores desse fenômeno, por outro é importante reiterar o quanto as condições econômicas e sociais em que se inscrevem os jovens são estruturantes para configurá-lo. Os dados analisados por Silva (2012) já evidenciavam a condição de ser jovem pobre e trabalhador como um elemento central para a conformação desse processo migratório de jovens do ensino regular para a EJA.

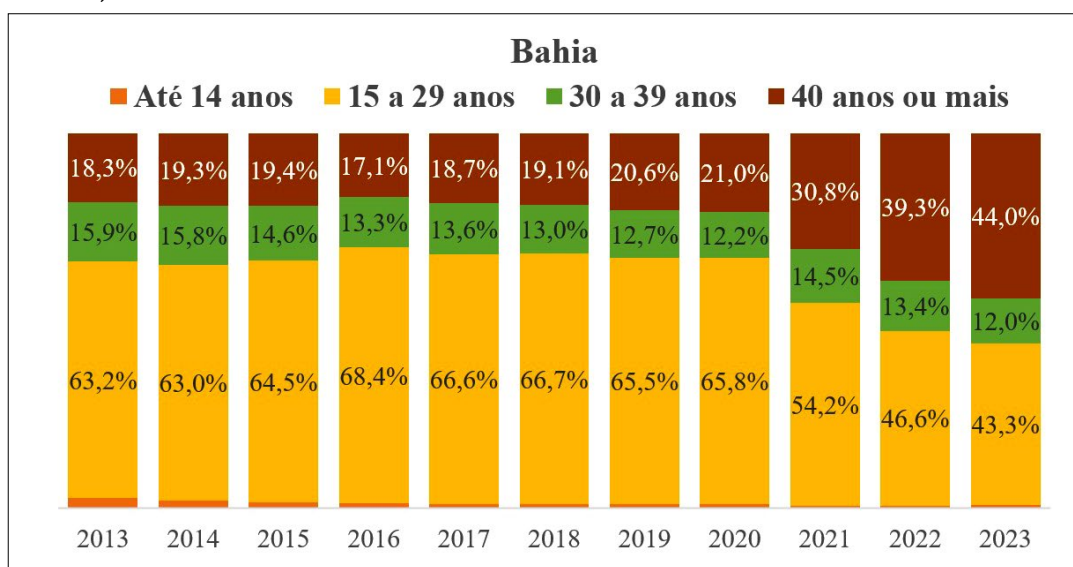
Para nós, estamos diante de um processo que atinge, sobretudo, uma juventude específica brasileira: a Juventude Trabalhadora.

Os jovens no Ensino Médio da EJA no estado da Bahia

Nesta seção, iremos nos debruçar sobre as matrículas de EJA/ensino médio na Bahia, a partir dos dados do Censo Escolar (Brasil, s.d.a), no período de 2013 a 2023. É importante conhecer e interrogar esses dados, buscando compreendê-los em sua complexa historicidade, e, sempre que possível, estabelecendo as relações interseccionais, uma vez que, por meio delas, nos permitem compreender melhor as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade.

Quando analisado o número de matrículas da EJA por faixa etária na última década, observa-se que na Bahia¹¹ os jovens de 15 a 29 anos constituíam mais de 60% dos matriculados. Mesmo com cenário que parece começar a mudar a partir de 2021 – ano no qual o número de matrículas da EJA para os adultos de 40 anos ou mais cresce em relação aos anos anteriores, diminuindo a participação dos jovens no número total de matrículas da EJA – *podemos afirmar que a EJA na Bahia é majoritariamente constituída por jovens.*

Gráfico 1: Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por faixa etária – Bahia, 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

11 Assim como no Brasil.

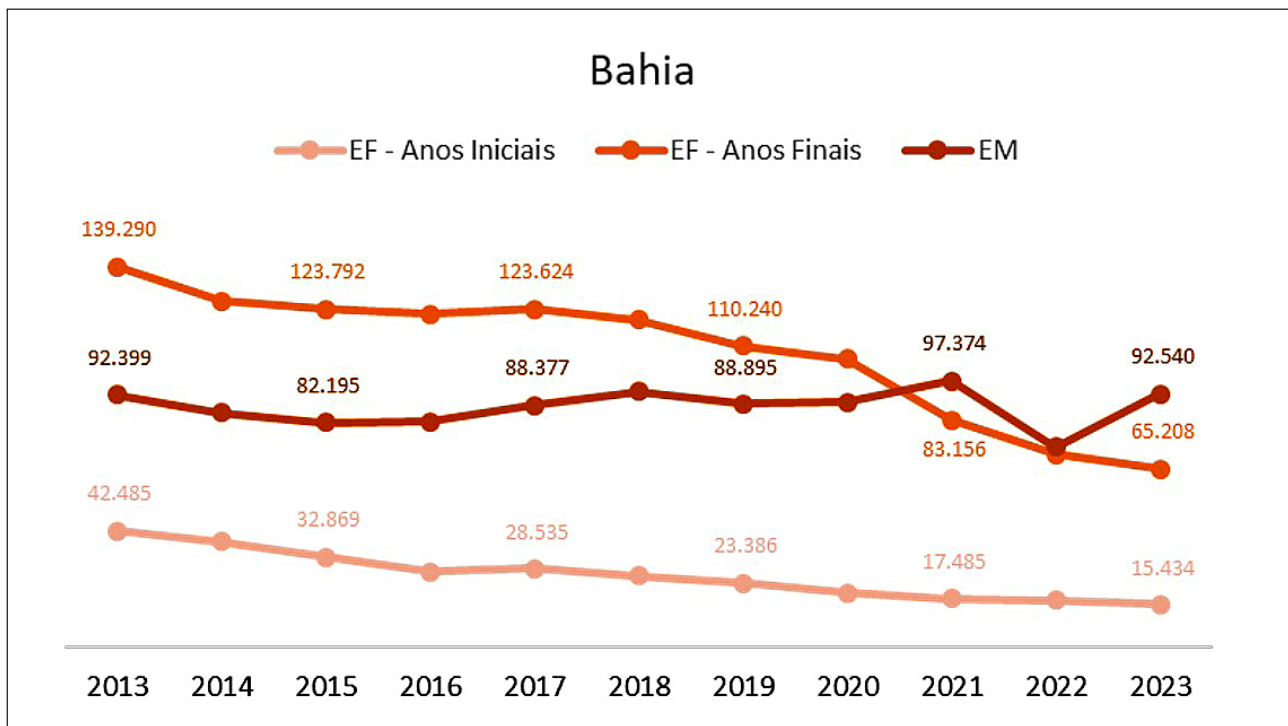
Sé é verdade que desde o final do século XX os jovens estão fortemente presentes na EJA, alterando a fotografia histórica dos sujeitos que dela participavam, também é verdade que estão mais presentemente nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e, sobretudo, no Ensino Médio, conforme destaca o gráfico a seguir (Gráfico 2).

Quando migram da educação dita regular para EJA, os jovens direcionam-se, na sua grande maioria, para a conclusão da Educação Básica pois, como já afirmavam Segnini (2000) e Silva (2012, 2019, 2023), eles constituem o grupo etário mais escolarizado e mais desempregado no Brasil, em comparação aos outros grupos etários da PEA. Desse modo, quando esses acessam a EJA têm, majoritariamente, uma rota escolar específica – os anos finais do

ensino fundamental e o nível médio.

Ao observar o número de matrículas da EJA na Bahia, dos jovens de 15 a 29 anos, por etapa de ensino na última década, constata-se que o Ensino Fundamental Anos Iniciais possui os menores quantitativos de matrículas em todos os anos e estes apresentam tendência de queda. Já o ensino fundamental anos finais é a etapa de ensino que possuía maiores números de matrículas da EJA de jovens até 2020, pois a partir de 2021 esse cenário muda, com o ensino médio alcançando maiores quantitativos de matrículas da EJA de jovens, nos três últimos anos da década. Vale destacar que as matrículas no ensino fundamental apresentam tendência de queda; em contrapartida, o ensino médio apresenta tendência de crescimento ao longo da década.

Gráfico 2: Número de matrícula de jovens entre 15 e 29 anos na EJA por etapa de ensino (Ensino Fundamental e Médio) – Bahia, 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

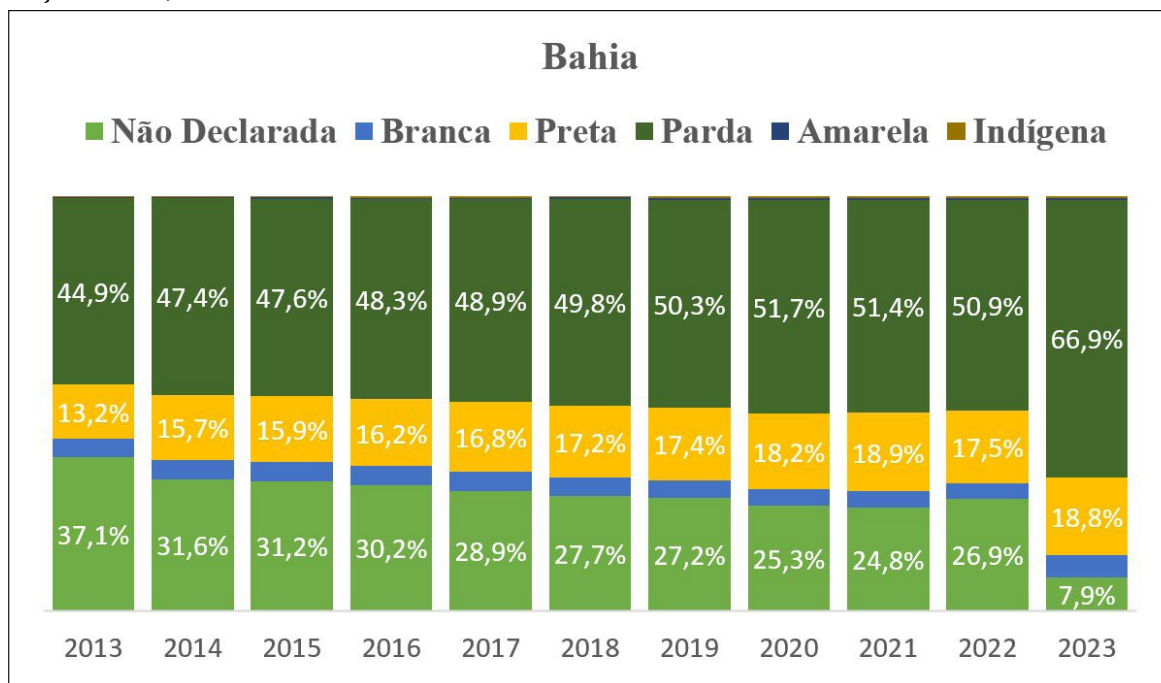
Os jovens baianos que estão inseridos na EJA do ensino médio constituem, na sua grande maioria, uma juventude trabalhadora e negra. Conforme evidencia o gráfico a seguir (Gráfico 3), ao longo da série histórica analisada, os jovens da EJA (EM) são predominantemente

negros e verifica-se uma tendência crescente, saindo de 58% negros (pretos e pardos) em 2013 para quase 90% em 2023. Vale destacar que o expressivo crescimento de jovens negros na EJA não se explica somente porque a população baiana majoritariamente é negra, e cada

vez mais negra, e/ou pela baixa renda *per capita* desse grupo no estado. Mas também pelas ações afirmativas e formativas, resultado de lutas do movimento negro brasileiro por uma educação antirracista, com a conquista da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a LDB/96, uma vez que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Desse modo, serviu de referência para outros documentos normativos, complementares, que no seu conjunto obrigam, definem e orientam a implementação da educação das relações étnico-raciais para toda a Educação Básica brasileira. Segundo o Censo (Brasil, s.d.a), a população

baiana é composta predominantemente por pessoas autodeclaradas negras. O contingente populacional da Bahia era de 81% de indivíduos que se autodeclaravam negros (24% de pretos, 57% pardos), abarcando a população mais negra do país, com o maior percentual entre os estados brasileiros e maior também do que os percentuais encontrados para o Brasil (56%) e o Nordeste (74%). Interessante destacar que, com quase um quarto de sua população formada por pessoas pretas, a Bahia se mostrou a unidade da Federação com o maior percentual de pretos do país, seguida por Rio de Janeiro (16,9%) e Maranhão (14,9%).

Gráfico 3: Número de matrículas de jovens entre 15 e 29 anos na EJA, Ensino Médio, por Cor/Raça – Bahia, 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

Considerando a composição deste universo, é preciso compreender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no bojo das ações afirmativas, sendo entendida na direção das políticas reparatórias e compensatórias empreendidas pelo Estado brasileiro, resultantes das pressões dos movimentos sociais (movimento negro e movimentos populares pela alfabetização de jovens, adultos e idosos). Tal fenômeno não pode ser interpretado de-

sassociado do passado colonial vivenciado no Brasil com uma herança histórica de exclusão da população negra da educação formal.

De acordo com Arroyo (2006, p. 28-29):

[...] desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos

oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...].

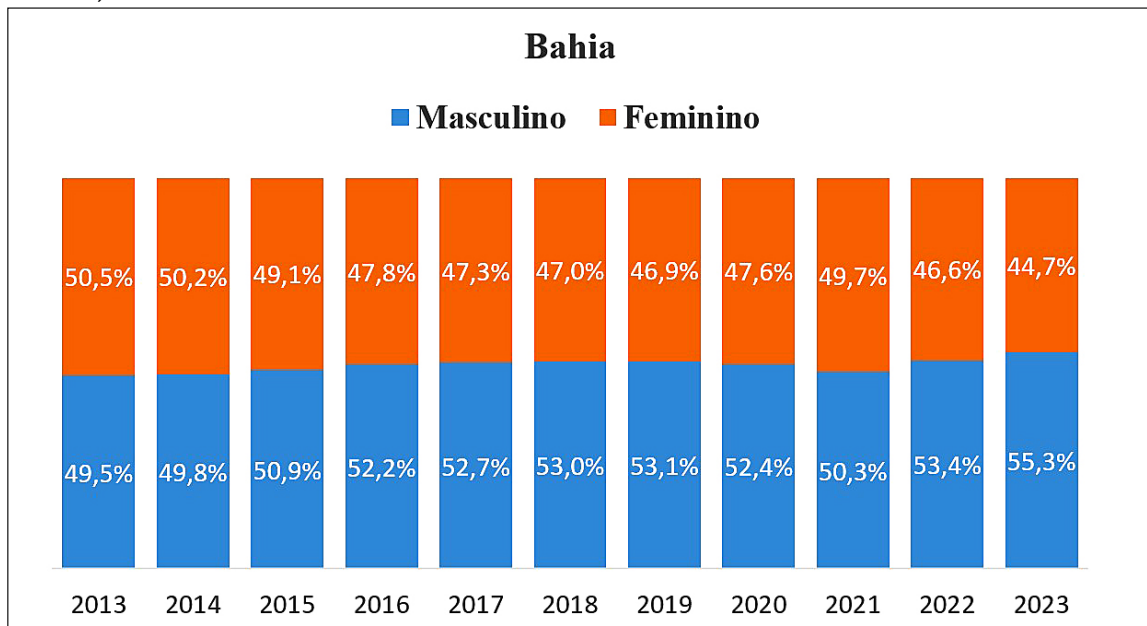
Sendo assim, conforme Santos e Dantas (2020), é possível observarmos uma tendência história de ausência da população negra e de seus legados no sistema educacional, o que remete ao racismo estrutural que constitui a sociedade brasileira, numa estratégia de invisibilização da cultura e conhecimentos desse povo. Por anos, no período pós-escravidão, os negros foram proibidos de aprender a ler e escrever em nosso país. A situação de exclusão vivida pelos jovens negros no sistema educacional brasileiro demanda medidas de reparações como forma de corrigir essas injustiças históricas.

Nesse sentido, a EJA deve ser pensada como

medida de ação afirmativa e enquanto espaço de (re)existências, capaz de ressignificar, por meio de práticas interculturais, decoloniais e antirracistas, trajetórias marcadas por negações de direitos humanos e sociais.

Observando o recorte “sexo”, podemos observar que as mulheres vêm, mesmo que em um crescimento discreto, ocupando as turmas da EJA de Ensino Médio: mesmo em um cenário de feminização da pobreza e desfavorecimento na divisão sexual do trabalho, as mulheres passam cada vez mais a buscar a escolarização. Esta tem se tornado o caminho para superação da sua posição de desfilhada do sistema social, localizadas em relações informais de trabalho, com baixa remuneração, muitas vezes dependentes de assistência social do governo como uma das estratégias para manutenção da vida cotidiana.

Gráfico 4: Número de matrículas de jovens entre 15 e 29 anos na EJA, Ensino Médio, por sexo – Bahia, 2013 a 2023

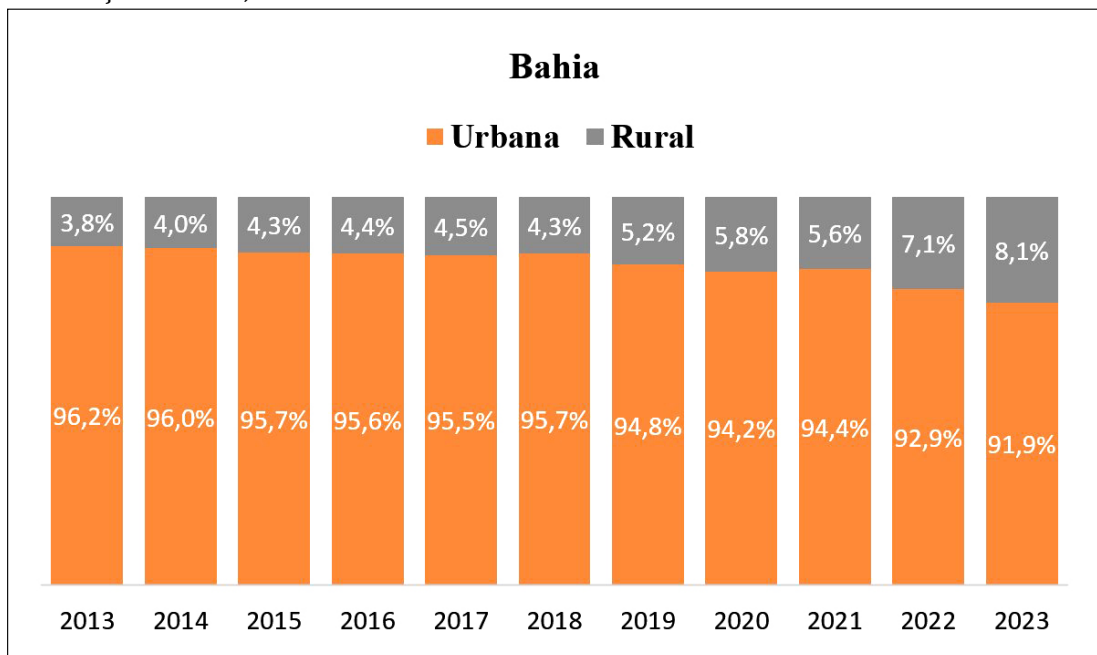


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

Embora a Bahia seja um estado rural, a população juvenil que reside no estado é, na sua grande maioria, urbana. Segundo os dados PNAD (Brasil, s.d.c), em 2006 havia 68,6% da população entre 15 e 29 anos na Bahia vivendo na zona urbana, enquanto 31,4% estavam na zona rural. Em 2014, segundo a PNADC (Brasil, s.d.b), o número de jovens nas cidades aumen-

tou para 76% e diminuiu o número daqueles que vivem no espaço rural (24%). Observando os dados de matrícula dos jovens na EJA (EM), observa-se que eles estão ao longo dos anos estudando em maior número nos centros urbanos. Contudo, podemos observar, por meio da série analisada, um aumento de matrículas no campo.

Gráfico 5: Número de matrículas de jovens entre 15 e 29 anos na EJA, Ensino Médio, por localização – Bahia, 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023.

Por mais diversos que sejam os jovens, este estudo aponta para um perfil definido dos jovens estudantes de EJA: são aqueles e aquelas que desde muito cedo estão inseridos ou em busca de se inserir no mercado de trabalho. Desta forma, vivem a dura realidade da conciliação de horas de formação – na perspectiva de que esta seja a única responsável pela mobilidade social ascendente – com percursos laborais precários e marcados por turbulências, flexibilidade e impermanências.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou analisar a juvenilização da EJA no Ensino Médio na Bahia por meio de fontes teóricas e dados estatísticos, do Censo MEC/INEP (Brasil, s.d.a) referentes ao período 2013-2023 e da PNAD (Brasil, s.d.c) e PNADC (Brasil, s.d.b) referentes ao período 2002-2022. Além disso, visou a compreender em que medida o processo de juvenilização da EJA persiste e quem são os jovens que informam esse fenômeno.

A partir da investigação, podemos afirmar que a categoria Juventude é complexa, de modo

que gera controversas entre os especialistas da área. Porém, parece haver o consenso de que ela é mais do que uma passagem para a vida adulta – marcada por um período de faixa etária –, pois forja-se nas relações sociais, por meio das interações concretas e simbólicas que os sujeitos estabelecem nos diferentes tempos e territórios. Nessa direção, é legítimo pluralizar as juventudes, haja vista que são múltiplas as formas de se expressar e viver a condição Juvenil.

Contudo, apesar das diversas juventude(s), a relação entre trabalho e educação para muitos brasileiros se torna um elemento estruturante na construção da sua identidade juvenil, haja vista que, conforme os dados da PNAD (1992-2001-2011) e PNADC (2012-2022) analisados aqui, a sua grande maioria estuda e trabalha. São jovens que, além de viverem questões próprias da condição juvenil, buscam, desde muito cedo, uma inscrição na sociedade salarial ou, dito de outro modo, um estatuto de empregado. Os dados da pesquisa reiteram que no Brasil o trabalho ou a procura por ele, também faz a juventude.

A pesquisa conclui que os jovens matricula-

dos na EJA (EM) baiana têm “rosto” definido: na sua grande maioria, são jovens entre 15-24 anos, pobres, pretos e residentes nas cidades. Trata-se, portanto, de uma juventude que não usufrui de um período exclusivo de preparação para a vida adulta, nem de um tempo destinado à melhor formação para o futuro ingresso no mercado de trabalho, como apregoava a concepção moderna de juventude – “moratória social”. À luz dos dados estatísticos apresentados aqui, conclui-se que os trânsitos desse grupo social são marcados, quase sempre concomitantemente, por longas jornadas de atividade laboral, ou pela busca de um emprego, dedicando horas de investimento pessoal para sua formação.

A dupla vivência de construção de trajetórias, ora de formação, ora de trabalho, revela o quanto elas são interdependentes, sobretudo em se tratando de jovens pobres. Emir Sader, em 2005, no prefácio à obra de Isteván Mészáros, *Educação para além do capital*, provoca a análise dessa relação indagando:

[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (Sader, 2005, p. 17).

Portanto, a migração dos jovens da educação dita “regular” para a EJA-Ensino Médio da Bahia tem, majoritariamente, uma classe social definida. São reiteradamente os mesmos jovens que desde muito cedo conciliam tempos de estudo com a condição de “interino permanente” (Castel, 1998), homens e mulheres que andam de emprego em emprego na esperança de uma estabilidade e melhores condições de trabalho. Assim, além de constituírem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, também precisam, muitas vezes, “abandonar” a escola e construir seus itinerários marcados por trajetórias escolares incompletas.

É possível afirmar que cada vez mais os jovens baianos estão acessando a EJA, consolidando o que os autores já apontavam desde a década de 1990 como o fenômeno da Juvenilização da EJA. Dito de outra forma: a relação estabelecida pela juventude brasileira ao longo dos anos com o trabalho e a educação é estruturante para consolidação e permanência do fenômeno da Juvenilização da/na EJA. Portanto, ao longo da pesquisa, constatou-se que o fenômeno da juvenilização dessa modalidade de ensino no Estado da Bahia ainda persiste e apresenta um processo contínuo de crescimento. Embora os últimos 3 anos da série analisada aponte uma diminuição de jovens do Ensino Médio da EJA na Bahia, os pesquisadores alertam para a necessidade de que esse período seja melhor estudado, sobretudo em função dos anos de isolamento social em razão SARS-CoV-2 e dos efeitos pós-pandemia.

Assim, as classes de EJA cada vez mais apresentam características etárias bastante distintas, classes de e/com tempos geracionais diversos, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. No entanto, é imperativo destacar que, apesar das novas configurações que a EJA tem adquirido na Bahia e no Brasil, trata-se de homens e mulheres – jovens, adultos ou idosos – que já foram/são marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais.

Frente ao exposto, a pesquisa informa que estamos diante de um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores relacionais e, portanto, demanda novas pesquisas e aprofundamentos, destacadamente no que se refere às suas relações com Ensino Fundamental e Médio chamado de “ensino regular”, bem como com as mudanças contemporâneas do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Juventudes e Inserção Profissional**. Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2008.

- Andrade, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Oliveira, I. B. de; Paiva, J. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ARROYO, M. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.
- BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 147-175.
- Bourdieu, P. A. “Juventude” é apenas uma palavra. In: Bourdieu, P. A. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm”http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003.
- Brasil. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional de Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de julho de 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 15 de junho 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 República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 04 de junho de 2010.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. s.d.a Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. s.d.b Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. s.d.c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.
- Brunel, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARRANO, P. C. 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, p. 1-11, ago. 2007.
- Castel, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de I. D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude. **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- Foracchi, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- Galland, O. **Les jeunes**. Paris: La Découverte, 1996.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Haddad, S.; Di Pierro, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 30 set. 2015.
- MANNHEIM, Karl. Das Problem der Generationen. In: MANNHEIM, Karl. **Wissenssoziologie**.

- Introdução e organização de Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, 1964, p. 509-565.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. Tradução: Cláudio Marcondes. In: Foracchi, M. M. (Org.). **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- Melucci, A. **Il gioco dell'lo**. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992.
- Pais, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. 105-106, n. 25, pp. 139-16, 1990.
- Pais, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- Pais, J. M. **Ganhos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Ambar, 2005.
- Paiva, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- Peralva, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.
- Pereira, T. V.; Oliveira, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.
- RAVITCH, D. **O problema com a responsabilização**. Vida e morte no grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171-190.
- Rummert, S. M. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: Simpósio Trabalho e Educação, 4, Rio de Janeiro, 2007.
- Sader, E. Prefácio. In: Mészáros, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- SANTOS, C. L. N. do; DANTAS, T. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.
- SEGNINI, L. P. R. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 6, 2000. p. 14-47.
- Silva, J. H. da. **Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.
- Silva, J. H. da. **Os filhos do desemprego: jovens itinerantes do primeiro emprego**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- Silva, J. H. da. Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da Juvenilização da EJA no Brasil?. **e-Mosaicos**, v. 8, p. 43-63, 2019.
- SILVA, J. H. da; SEGNINI, L. R. P. Trajetórias de Formação da Juventude Trabalhadora Brasileira: das promessas às incertezas. **Práxis educacional (ONLINE)**, v. 16, p. 158-185, 2020.
- Silva, J. H. da. **Trajetórias de trabalho: empregos precários e inserções provisórias**. Pró-posições (Unicamp, Online), v. 34, p. 1, 2023.
- SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização**. Brasília DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 7). Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em: 17 fev. 2016.
- SPOSITO, M. P. (coord.). Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6 (Especial Juventude e Contemporaneidade), p. 37-52, maio-dez 1997.
- SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

Recebido em: 18/03/2024
Aprovado em: 30/07/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS CURRICULARES

*Zirani Neta Vidal**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-2345-678>

*Graça Dos Santos Costa***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>

*Patrícia Lessa Santos Costa****

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-2038-8132>

RESUMO

Nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta gradativo aumento da presença de jovens, fenômeno impulsionado pela migração de estudantes da educação regular, ocasionado por fatores de diversas ordens, como aspectos políticos, legais, pedagógicos, sociais, econômicos e subjetivos (Brunel, 2014; Carrano, 2007 e outros). Partimos do pressuposto de que a EJA redireciona os estudantes nas suas trajetórias formativas, assegurando o direito à educação. O presente artigo tem por objetivo analisar as percepções de estudantes do ensino médio da EJA de uma escola pública do Sul da Bahia sobre o processo de transição, apresentando os dilemas e desafios curriculares. A referida pesquisa é do tipo descritiva, se ancora na abordagem qualitativa e tem como sujeitos entrevistados estudantes da EJA. Os resultados sinalizam lacunas significativas em relação a projetos, ações e estratégias específicas de apoio à transição escolar na EJA, o que representa um obstáculo significativo para os estudantes, impedindo-os de enfrentar os desafios acadêmicos e sociais associados à mudança para o Ensino Médio.

Palavras-chave: EJA, Ensino Médio, Transição, Currículo.

* Zirani Neta Vidal. Especialista no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Instituto Federal de Educação (IFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI). Mestranda do Programa em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E-mail: tetative@yahoo.com.br

** Graça dos Santos Costa. Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI). E-mail: gracacosta@gmail.com

*** Patrícia Lessa Santos Costa. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora dos Mestrados Profissionais em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Brasil. E-mail: plessacosta@gmail.com

ABSTRACT

TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY EDUCATION IN EJA: CURRICULAR CHALLENGES

In recent decades there has been a gradual increase in the presence of young people in Youth and Adult Education (EJA), a phenomenon driven by the movement of students from regular school, caused by political, legal, pedagogical, social, economic and subjective factors (Brunel, 2014; Carrano, 2007). In this article we start from the assumption that EJA redirects students in their educational trajectories, aims to analyze the perceptions of EJA high school students from a public school in Southern Bahia about the transition process, presenting curricular dilemmas and challenges. The study is based on qualitative interviews with EJA students. The results indicate significant gaps in relation to specific projects, actions and strategies to support the school transition in EJA, which represents a significant obstacle for students, preventing them from facing the academic and social challenges associated with the change to High School.

Keywords: ADULT EDUCATION, HIGH SCHOOL, TRANSITION, CURRICULUM.

RESUMEN

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA EJA: DESAFÍOS CURRICULARES

En las últimas décadas se ha producido un paulatino aumento de la presencia de jóvenes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), fenómeno impulsado por la migración de estudiantes de la escuela regular, provocado por factores políticos, jurídicos, pedagógicos, sociales, económicos y subjetivos. (Brunel, 2014; Carrano, 2007). En este artículo partimos del supuesto de que EJA reorienta a los estudiantes en sus trayectorias educativas, garantizando su derecho a la educación. Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de secundaria de la EJA de una escuela pública del Sur de Bahía sobre el proceso de transición, presentando dilemas y desafíos curriculares. El estudio se basa en entrevistas cualitativas a estudiantes de la EJA. Los resultados apuntan brechas significativas en relación a proyectos, acciones y estrategias específicas para apoyar la transición escolar en la EJA, lo que representa un obstáculo importante para los estudiantes, impidiéndoles enfrentar los desafíos académicos y sociales asociados a la transición a la Educación Secundaria.

Palabras clave: EJA, ESCUELA SECUNDARIA, TRANSICIÓN, CURRÍCULO.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que atende estudantes a partir dos 15 anos de idade¹.

1 A educação Básica, a partir da Lei 9.394/96, está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica. A EJA é destinada “a àqueles (as) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e

Geralmente, integram a referida modalidade pessoas de classes populares que vivem ou viveram histórias de negação de direitos por sua raça/etnia, gênero e classe social e, conseqüentemente, foram excluídas do processo de

Médio na idade considerada própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

escolarização. Sendo assim, o público da EJA, formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos, é composto por um grupo diversificado e heterogêneo, bem como com interesses diferenciados provenientes da sua faixa etária, trajetórias, vivências e posições sociais (Gadotti, 2013).

Na atualidade, constata-se essa complexidade também por um processo de juvenilização da EJA, que traz consigo novos desafios e possibilidades curriculares, conforme aponta Carrano (2007).

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 estudantes – 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. 2)

Tal contexto enfatiza a necessidade das instituições educacionais refletirem sobre a pluralidade de juventudes, bem como a importância de repensar a proposta curricular da EJA. Esse fenômeno, ao qual Silva (2014, p.35) denomina de "juvenilização", está em ascensão na atualidade; é uma nova especificidade, que tem trazido muita inquietação e desafios às escolas ofertantes da modalidade. Estas, por sua vez, procuram respostas formativas e curriculares que venham atender a esse público crescente e que traz consigo uma diversidade de vivências e costumes provenientes de diferentes contextos sociais. Essa nova caracterização tenciona um novo currículo, no qual o jovem seja autor e coautor de si, produtor de conhecimento, saberes/cultura.

O aumento cada vez maior de jovens na EJA demonstra mudanças significativas na configuração dessa modalidade. Para garantir esse direito, os horizontes legislativos no Brasil legitimam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reduzindo a faixa

etária dos candidatos do Ensino Supletivo para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Em concordância, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) expediu a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (Brasil, 2010), que determinou também essa idade mínima para a matrícula na EJA².

Em se tratando da transição dos jovens da escola regular para a modalidade da EJA, Brunel (2014) cita que a juvenilização é decorrente não só da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), mas do contexto em que esse aluno está inserido, ou seja, o meio escolar, social e cultural do qual faz parte.

Todos esses fatores ocasionam uma prática deliberada de transferir adolescentes do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), incidindo no processo de aceleração do processo de formação escolar. Em lugar de priorizar a criação de condições adequadas para que esses adolescentes permaneçam no ensino regular e completem sua educação de maneira integral, alguns gestores educacionais e defensores do direito à educação consideram a idade mínima estabelecida para ingresso na EJA como baixa. Essa percepção equivocada da EJA como uma alternativa rápida para obtenção de certificação escolar mascara as causas subjacentes à evasão/expulsão e repetência no ensino regular. Além disso, essa transferência é interpretada como um meio de corrigir o fluxo educacional, reduzindo os índices de distorção idade-série/ano.

De acordo do Pereira e Oliveira (2018, p. 528), "a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização às escolas e aos professores e professoras que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas pelas diferentes esferas do sistema".

2 De acordo com o Censo Escolar de 2023, a migração dos jovens do ensino Regular a EJA vem crescendo. De 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para EJA.

Em resumo, a prática de transferir estudantes para a EJA não pode ser encarada como uma abordagem superficial para problemas mais complexos dentro do sistema educacional, negligenciando as questões estruturais que afetam a permanência e o progresso dos estudantes no ensino regular.

Além dos fatores elencados, a configuração pedagógica é um forte elemento que proporciona a transição dos jovens à EJA. A organização e a estruturação do ensino diurno, com horários incompatíveis com a vida do estudante trabalhador, a quantidade de tarefas extraescolares e o currículo rígido são alguns dos elementos que fomentam a migração dos jovens para a EJA. Devem-se mencionar também os entraves do sistema de ensino regular, cujos arranjos didáticos e curriculares nada flexíveis e herméticos configuram-se como fator “que produz trajetórias com interrupções no ensino diurno, devido a recorrentes reprovações, o que acaba deixando os estudantes desconfortáveis e apartados do ensino neste turno” (Oliveira; Costa, 2020, p.52).

Este texto apresenta os resultados da pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que teve por objetivo analisar as percepções de estudantes do ensino médio da EJA de uma escola pública do Sul da Bahia sobre o processo de transição, apresentando os dilemas e desafios curriculares. Iniciamos por uma breve discussão sobre a transição do ensino médio da EJA e os desafios curriculares correspondentes e, a seguir, apresentamos o estudo e suas respectivas conclusões.

Algumas facetas da transição escolar

A noção de transição, como fenômeno social, é fundamental para compreendermos o curso da vida na contemporaneidade, implicando em mudanças constantes e impactantes em toda existência – infância, juventude, adulta,

velhice (Muller, 2013). Aqui enfocamos uma fase específica, que faz parte desse contínuo devir, relacionada à passagem do ensino fundamental para o ensino médio na EJA. O que essa mudança significa e implica para os sujeitos? Expulsão? Oportunidade? Trata-se de um tema sociológico, pouquíssimo estudado, que precisa ser entendido de forma cuidadosa. Importante destacar, desde pronto, que a idade, a própria transição e as possíveis oportunidades envolvidas (ou não) são categorias muito mais complexas e multidimensionais do que se possa imaginar à primeira vista e agregam um contexto de incertezas, inseguranças e crises. Aqui estamos falando do jovem da EJA, perpassado por atravessamentos de classe, gênero, etnia, dentre outros, que compõem a forma como experienciam o mundo da vida.

A Antropologia é a fonte nascedoura do conceito de transição, com os estudos sobre os rituais de passagem demarcadores da mudança de um *status* para outro do indivíduo. Em sociedades ditas “primitivas”, os ritos de passagem envolvem sofrimento e celebração que fazem os indivíduos incorporarem a nova fase da vida, implicando ruptura com a anterior realidade e a assunção de novos papéis. Tais ritos desenvolvem-se com vistas aos indivíduos assumirem direitos e responsabilidades e legitimarem-se junto à sociedade.

A Sociologia traz reflexões sobre o impacto do contexto social e cultural nessa transição nas diversas etapas da vida. A noção já conhecida de socialização deve, nesse caso, assumir uma dimensão que dê conta de um processo muito mais dinâmico, que engloba aprendizagem escolar, a qual não consiste em transmissão e acumulação de conhecimento, mas envolve mecanismos complexos de interação com os sujeitos e as experiências acumuladas que eles trazem para o cotidiano escolar em termos dos capitais – social, cultural, humano, como tão bem discutidos por Bourdieu e Passeron (2014). Significa dizer que atores socializados em condições mais homogêneas teriam reações muito mais previsíveis às mudanças. Em

comparação, atores com histórias de vida heterogêneas, marcadas por contradições, crises e dificuldades de toda ordem têm marcadamente momentos de instabilidade e indefinição na mudança da etapa de ensino.

Estudos mostram que a EJA é frequentemente associada a trajetórias educacionais interrompidas, exclusão e vulnerabilidade social, corroborando dificuldades na passagem marcadamente para ao ensino médio. Portanto, é crucial considerar as desigualdades sociais e as experiências anteriores de aprendizagem dos estudantes nessa transição, a fim de promover a inclusão e a valorização de suas vivências. Ao contemplar as narrativas que informam este estudo, encontramos as noções de responsabilidade, dificuldades diversas, necessidade de independência, dentre outras, como se verá a seguir nos depoimentos dos estudantes da EJA entrevistados.

Sacristán e Pérez Gomez (1998), pesquisando a transição para o ensino secundário na Espanha, explora o contexto social como de fundamental importância para a compreensão do processo de transição no ensino; destaca o fenômeno do afrouxamento das redes de sociabilidade estabelecidas com professores/as e colegas na passagem do ensino básico para o secundário, o que pode ter como consequência distanciamentos favorecedores da desintegração do ambiente escolar. Corroborando o autor, Abrantes (2005) considera que as transições entre os diferentes ciclos educativos marcam a vida social não somente dos estudantes, mas a de seus pais e familiares, sendo um processo social complexo, pautado por incertezas relacionadas ao sucesso ou fracasso. Ademais, se estabelecem como uma tríade que envolve *inter (ação)*, conforme discutido em relação às redes de sociabilidade, com possível afrouxamento das mesmas na passagem para o ensino médio; mas também o fenômeno da *exclusão*, se as possibilidades de insucesso são ampliadas na transição, principalmente no ensino médio. Destarte, o caráter seletivo do sistema escolar reforça seu *modus operandi*, principalmente

para jovens e adultos advindos de meios sociais menos favorecidos, com trajetórias escolares marcadas pelas discontinuidades, por razões de todo tipo. Em crítica ao sistema de ensino como um todo, autores discutem exatamente essa instituição como reprodutora da cultura dominante, reforçando a própria reprodução das relações de classe (Bourdieu; Passeron, 1982).

Aqui situamos a problemática da Educação de Jovens e Adultos, marcada por um público diversificado, com diferentes idades, experiências de vida e trajetórias escolares, o que exige um olhar diferenciado para suas necessidades e demandas educacionais. “A educação de adultos é um espaço de diversidade e de experiências diversas, de relações intergeracionais, de conhecimento e de diálogo intercultural” (Gadotti, 2013, p. 26-27). Esses sujeitos, na maioria das vezes, são trabalhadores das mais variadas atividades, com históricos de reprovação e distanciamento escolar, por vários motivos, valores e crenças dos grupos, quer sejam:

[...] negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. (Gadotti, 2013, p. 14).

Esses sujeitos específicos, ou seja, com suas características, gênero, raça, etnia, religião, representam os muitos perfis encontrados na sociedade: são donas de casa, comerciantes, camponeses, autônomos, desempregados, boias-frias, sacoleiros, camelôs, topiqueiros, manicures, cabeleireiros, mães solteiras, pessoas com deficiências físicas e intelectuais, açougueiros, feirantes ou trabalhadores rurais temporários (colhedores de cacau, café etc.). Podem ser, ainda, artesãos, agricultores, domésticas; habitantes de comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, trabalhadores urbanos, como carrinheiros, carpinteiros, varredores de rua, trabalhadores do comércio, dos transportes, da saúde e da construção civil e coletores de materiais recicláveis,

garis e profissionais do sexo, trabalhadores do serviço doméstico, trabalhadores da limpeza ou da segurança pública, jovens ou adolescentes em medidas socioeducativas, enfim, os mais variados segmentos da população.

Nesta direção, a EJA deve ser pensada para sujeitos específicos, como afirma Arroyo (2007, p.7), “educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. É inegável que estas pessoas estão efetivamente situadas na sociedade e necessitam de políticas públicas afirmativas voltadas para a perspectiva da inclusão social, do desenvolvimento cultural e social da pessoa, que atendam aos anseios dos sujeitos da EJA, valorizando seus saberes populares, tradicionais e ancestrais, para que eles possam adquirir o conhecimento que liberta e transforma vidas.

Segundo Ribeiro (2011), o modo como se dá a transição para o Ensino Médio influi diretamente na continuidade ou não dos estudos. Dos discentes matriculados no 1º ano do Ensino Médio, cerca de quase 20% repetem essa série e cerca de 11% abandonam os estudos. Por conta disso, essa série é a campeã em reprovação e evasão/expulsão.

Segundo diagnosticou Tilton (2010), os discentes que chegam ao Ensino Médio sentem-se incapazes de aprender os conteúdos desse segmento de ensino e sofrem com a falta de acolhimento nas escolas, assim como reclamam da falta de atividades que favoreçam um maior convívio entre os estudantes.

Souza (2019), em pesquisa realizada em Salvador, observou que os estudantes que procuraram a EJA estavam buscando corrigir a distorção idade-série, pois a maior parte declarou ter repetido de ano ou abandonado a escola em face das reprovações constantes ou pela necessidade de se ausentar para cuidar de um familiar doente.

Lima (2017) estudou os estudantes da EJA em um município do Rio de Janeiro. Ela observou que muitos discentes que chegam ao Ensino Médio passaram por correção de fluxo

por apresentarem distorção idade/série. Ela destaca que esses educandos “[...] são mais vulneráveis, tendo em vista que o percentual de NIS³ é mais elevado” (Lima, 2017, p.13).

Lebourg, Coutrim e Silva (2021) trazem alguns dados importantes, muitas vezes ignorados no processo de transição para o EJA/EM – a separação dos colegas de infância com os quais estudaram por longa data. Muitas vezes a ida para o Ensino Médio da EJA os separa dessas pessoas com quem mantém importantes laços afetivos, seja por estudarem em escolas ou turnos diferentes. Há, ainda, problemas de deslocamento para aqueles que moram em zona rural, que passam por estradas sem pavimentação, cujos transportes não vão até seu lugar de moradia, obrigando-os a percorrer longos quilômetros para ter acesso ao transporte escolar. Como ignorar essas questões?

Lebourg, Coutrim e Silva (2021, p. 86) ainda apontam, quanto à questão da transição escolar para o Ensino Médio/EJA, o fato de que a escola oferta “[...] conteúdos disciplinares formais e pouco atrativos e problemas com a criação de espaços de sociabilidade que valorizem sua cultura extraescolar”. Por conta disso, o estudante que vem das camadas populares, que enfrenta problemas socioeconômicos é obrigado a lidar com “o currículo estrito e o desconhecimento das culturas juvenis por parte de gestores, professores, professoras e pelo próprio sistema de ensino impedem que muitos estudantes se reconheçam na escola e se sintam parte dela” (Lebourg; Coutrim; Silva, 2021, p. 86).

A pesquisa sugere que, seja qual for sua conotação, é fundamental criar estratégias de apoio à transição, sendo cruciais a compreensão e o auxílio àqueles que enfrentam desafios na Educação de Jovens e Adultos. Estudos ressaltam que essa transição frequentemente não

3 O Número de Identificação Social tem sido utilizado em pesquisas nacionais como uma *proxy* da pobreza, pois está associado ao risco de vulnerabilidade social, em vista de estar relacionado ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, cujos beneficiários são notadamente famílias que se encontram na faixa da pobreza ou extrema pobreza (Lima, 2017, p.12).

é desejada; ela se assemelha, em certo sentido, a uma exclusão ou expulsão para a EJA, seja por motivos disciplinares ou administrativos. Para muitos desses sujeitos, essa transição representa também uma migração forçada, onde os estudantes são compelidos a abandonar suas escolas de origem devido a diversos fatores, como mudanças familiares, deslocamentos geográficos ou instabilidade socioeconômica. Essa migração muitas vezes interrompe abruptamente o percurso educacional dos estudantes, exigindo que se adaptem a novos ambientes e realidades, o que pode impactar significativamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional (Vidal, 2024).

A ilusão da liberdade de escolha no itinerário formativo revela-se como uma cruel farsa, especialmente dentro do contexto da EJA, tanto na modalidade em que a oferta de cursos durante o turno da noite predomina, quanto no ensino médio “regular” noturno.

Nesse contexto, a falsa sensação de escolha apenas reforça a marginalização dos estudantes adultos, negando-lhes uma educação verdadeiramente personalizada e inclusiva. A falta de investimento em alternativas educacionais mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes adultos perpetua essa injustiça, reforçando a ideia de que a educação noturna é, em essência, uma segunda opção, desprovida das mesmas oportunidades e recursos oferecidos aos estudantes em horários convencionais.

Diante das diversas nuances que caracterizam a transição para o ensino médio na EJA, surge o presente estudo. Nele, a concepção de transição é tomada numa perspectiva crítica, com todas as suas tensões no sentido de propor estratégias de apoio voltadas a amparar os estudantes já inseridos no contexto da EJA, com o intuito de facilitar sua integração nessa nova etapa educacional. Esse enfoque materializa-se por meio da disponibilização de recursos e orientações que visam a auxiliar os educandos a enfrentarem os desafios que surgem ao longo do processo educacional na EJA, como a transição entre os diferentes níveis de ensino

e a adaptação às novas exigências curriculares e ambientais.

Dilemas e desafios curriculares no processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio da EJA

O desvelamento e a visibilização das diferentes juventudes no currículo da EJA implicam em fazer um giro curricular didático e epistemológico. O currículo é um território tensionado, em que todos os sujeitos requerem/exigem respeito, valorização e reconhecimento (Oliveira; Costa, 2020, p.55). Esse entendimento de currículo aponta para a necessidade e urgência de repensar o conhecimento e as práticas curriculares.

O currículo é um instrumento potente que define o projeto educativo da escola. Para Sacristán (2013, p.18), o currículo é um instrumento capaz de “[...] estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. Isso significa dizer que os conteúdos, os procedimentos metodológicos, assim como as diretrizes de uma determinada unidade de ensino, são currículo.

Arroyo (2014, p.167) discute a questão do processo de escolha que permeia o ato de construir currículos. Para o estudioso, construir um currículo, em especial na EJA, significa “[...] fazer opções, sobretudo quando chegam à educação média jovens-adolescentes e adultos populares, trabalhadores não pensados para trabalhos e profissões nobres”. Enfatiza a questão da juvenilização, da especificidade da EJA. Diante desse pensamento, é preciso compreender essa juvenilização da EJA como um campo que pode “[...] produzir (re)conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais; pesquisadores e pesquisados, docentes e estudantes” (Carrano, 2011, p.1).

Se os discentes estão mudando, cabe ao professor repensar o currículo, haja vista que

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (Arroyo, 2011, p.18).

Se o currículo se configura como ponto focal do trabalho docente, há que se pensar sensivelmente sobre este; caso contrário, como afirma Arroyo (2011), o professor poderá ficar limitado ou talvez escravo do currículo.

Dada a complexidade e os desafios do currículo do ensino médio da EJA, é fundamental construir estratégias de acolhimento, apoio e respeito às juventudes, pautadas no reconhecimento das diferentes culturas juvenis presentes no espaço escolar, bem como a superação de preconceitos, hierarquizações e subalternizações culturais de diferentes saberes. Nesse sentido, Oliveira e Costa (2020) sublinham o diálogo intercultural como possibilidade para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, que respeite as autorias, saberes e fazeres de todos os sujeitos.

Nesta trama e teia curricular, as transições educacionais representam momentos críticos na jornada de qualquer estudante, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento pessoal e emocional. No contexto da EJA, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio assume uma relevância particular, dadas as características singulares desse público.

Um dos desafios mais evidentes na transição do EF para o EM/EJA é a necessidade de adaptação a um novo ambiente escolar e a demandas acadêmicas mais complexas. Muitos estudantes da EJA retornam à sala de aula após um longo período afastados do sistema educacional formal, o que pode gerar dificuldades de readaptação e de acompanhamento do ritmo de aprendizado. A mudança na dinâmica escolar e a exigência de maior autonomia no processo

de estudo representam obstáculos adicionais, especialmente para aqueles que enfrentam defasagens de aprendizado.

Além disso, a questão da autoconfiança e autoestima dos estudantes surge como um desafio significativo durante essa transição. A idade avançada, em comparação com os colegas mais jovens, pode gerar sentimentos de inadequação e insegurança, afetando negativamente o envolvimento e a participação dos estudantes nas atividades escolares. A falta de suporte emocional e encorajamento adequado por parte dos educadores e da comunidade escolar pode agravar esses sentimentos, tornando a adaptação ainda mais difícil.

Apesar dos desafios, a transição do EF para o EM da EJA também oferece oportunidades significativas de crescimento e desenvolvimento para os estudantes. Para muitos deles, essa transição representa uma segunda chance de retomar seus estudos e alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. O ambiente inclusivo e acolhedor da EJA pode proporcionar um espaço seguro para explorar novas habilidades e interesses, encorajando os estudantes a se engajarem ativamente em sua própria jornada de aprendizado.

Assim, no processo de transição escolar, os desafios se apresentam significativos, mas também se revelam como uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Torna-se imprescindível que educadores e instituições de ensino identifiquem e atendam às necessidades específicas dos estudantes durante essa fase crítica, fornecendo um suporte emocional, acadêmico e social adequado. É imprescindível a criação de estratégias curriculares que apoiem a persistência por meio de “itinerários personalizados baseados em planos de ação tutorial que acompanhem e promovam satisfação e desempenho nas atividades e sejam flexíveis e adaptados às suas circunstâncias de trabalho, de forma a fortalecer o vínculo do aluno com a instituição” (Daza; Llanes, Figuera, 2024, p.06, tradução nossa).

Enfim, são muitas as barreiras que dificultam a persistência dos estudantes na trajetória educativa do ensino médio da EJA: disposicional, institucional e situacional. É fundamental que a transição dos discentes demande uma compreensão de fatores macro e micro estruturais.

Os fatores que sustentam que os estudantes persistam extrapolam os fatores unicamente escolares (dinâmicas sociais de desigualdades e exclusão, responsabilidades familiares, necessidades financeiras e pressões sociais, obstáculos situacionais), mas também precisamos considerar fatores pedagógicos e administrativos escolares (gestão do currículo e da instituição formativa, qualidade do ensino, financiamento, disposição dos espaços formativos). (Mallows; Costa, 2020, p. 53).

Sejam quais forem as barreiras, é necessário apoiar os educandos no processo de transição e saber quais são os fatores macro e micro que se correlacionam com a persistência/abandono/pausa. A persistência é um processo de aprendizagem contínuo que dura até o alcance dos objetivos educativos (Mallows; Costa, 2019; Cross, 1974).

Aspectos metodológicos e perfil dos estudantes

O estudo que buscou entender as percepções dos sujeitos acerca de processos educativos, como no caso dos estudantes da EJA, demanda abordagem de pesquisa que busque dar conta das subjetividades, das formas como os indivíduos percebem o mundo e suas experiências

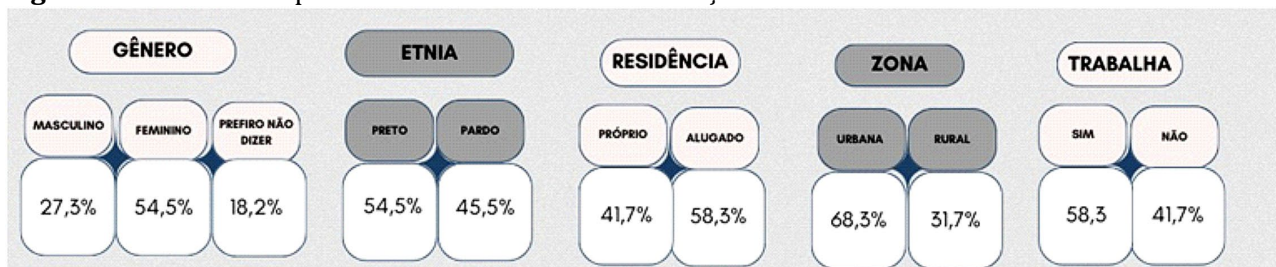
nele. Desta forma, realizamos uma pesquisa exploratório-descritiva, ancorada na metodologia qualitativa, com uso da entrevista como ferramenta para compreender as percepções dos educandos acerca da transição do ensino fundamental para o ensino médio da EJA de uma escola pública de cidade do interior da Bahia. Nosso objetivo foi identificar os desafios enfrentados e as oportunidades vividas por esses jovens na transição.

Em se tratando dos estudantes, foi feita uma seleção a partir do quantitativo de turmas na escola. Os critérios para inclusão na pesquisa foram: ser estudante da EJA/EM, desejar participar e ser estudante residente na zona rural ou urbana. Foram selecionados dois estudantes de cada turma, entre as seis existentes no colégio. O recorte congregou doze participantes, identificados por pseudônimos atribuídos sem qualquer associação prévia ou conhecimento dos participantes, escolhidos de forma aleatória em consenso com todos os envolvidos neste estudo. Em um primeiro momento foi aplicado um questionário socioeconômico com os entrevistados.

Durante a realização da pesquisa, todos os procedimentos éticos e morais foram rigorosamente observados, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam informações detalhadas sobre a natureza da pesquisa.

Primeiro, buscou-se verificar como os estudantes se identificam quanto a diversos aspectos identitários, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1: Perfil dos respondentes conforme autodeclaração



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

No que diz respeito ao gênero dos estudantes, os dados revelam que 27,3% são do sexo masculino, 54,5% do sexo feminino e 18,2% optaram por não informar. Posteriormente, buscou-se identificar a que grupo étnico os estudantes declaravam pertencer. Com base nas informações coletadas, é possível concluir que a maioria dos discentes se identifica como pertencente às etnias negra e parda, indicando que nenhum dos educandos se identificou como branco.

Outra questão do questionário socioeconômico referiu-se às condições de moradia dos educandos. Observou-se que a maioria dos estudantes reside em casas alugadas, representando 58,3%, enquanto 41,7% possuem moradia própria, conforme evidenciado na Figura 1. Além disso, foi investigado se a residência dos estudantes estava localizada na zona urbana ou rural. Constatou-se que 68,3% residem na zona urbana, enquanto 31,7% vivem na zona rural.

Adicionalmente, buscou-se verificar a inserção dos educandos da EJA no mercado de trabalho. Em relação às ocupações, notou-

se que 59,3% dos estudantes entrevistados trabalham como autônomos, alguns estão envolvidos em trabalhos temporários e outros possuem empregos com carteira assinada. Além disso, 41,7% dos educandos não estão atualmente empregados, conforme exposto na Figura 1.

Ao delinear este cenário, começamos a perceber de forma mais estruturada o que o cotidiano já indicava: os estudantes da EJA, da sala do Tempo formativo II e do Tempo Juvenil, que participaram desta pesquisa, possuem distintas práticas culturais e, como resultado, diferentes percepções.

Os dados coletados foram agrupados conforme temas ou padrões decorrentes identificados durante as entrevistas (Figura 2). Esses agrupamentos incluíam desafios na transição escolar, motivos que impulsionaram o retorno aos estudos, experiências de aprendizado, obstáculos relacionados ao trabalho, dificuldades educacionais, ambiente educacional da EJA e as metodologias pedagógicas adotadas pelos professores e professoras.

Figura 2: Categorias de análise para o estudo



Fonte: Autoria própria.

Importante destacar que a análise das respostas abertas obtidas nas entrevistas em profundidade foi realizada a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977). A análise da informação coletada durante a investigação é uma tarefa complexa e criativa que reúne rigor e trabalho sistemático. As categorias apresentadas a seguir são frutos do diálogo entre teoria e empiria e foram selecionadas no movimento da análise das informações teóricas (dedução) e fruto das emergências das informações coletadas através das técnicas de pesquisa (indução).

O que pensam os estudantes sobre a transição para o ensino médio da EJA em Gandu, Bahia

Parte dos resultados obtidos serão aqui apresentados, com foco nas categorias elencadas na Figura 2. Desta forma, elementos que foram sendo suscitados no bojo do processo de transição amalgamam as categorias relacionadas ao currículo e práticas curriculares, abandono e persistência escolar, como segue.

Práticas pedagógicas na EJA: desafios e potencialidades curriculares

A Educação de Jovens e Adultos assume um papel vital na promoção da inclusão educacional e na ampliação do acesso contínuo à aprendizagem ao longo da vida. No entanto, a efetividade desse processo educacional frequentemente se depara com desafios complexos, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino adotadas nesse contexto específico.

É fundamental discutir as práticas de ensino-aprendizagem nessa modalidade, refletindo sobre a adaptação das abordagens pedagógicas na EJA para impulsionar a aprendizagem dos estudantes. Ao considerar a necessidade de uma abordagem didática inclusiva, buscou-se a perspectiva dos educandos sobre as metodologias utilizadas pelos docentes.

Diante disso, observam-se as seguintes respostas:

Às vezes é só atividade no quadro, eu gosto quando o assunto é algo diferente (Sâmela, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Muitas vezes eu não aprendo nada, mesmo assim copio tudo (Marcos entrevista, 11 de agosto de 2023).

Nesse contexto, as respostas dos estudantes revelaram predominantemente um modelo pedagógico baseado em exposições orais e atividades no quadro, porém pouco significativo para a construção do conhecimento. Expressar a dificuldade em aprender destaca a desconexão entre os tópicos abordados e a realidade dos estudantes. Assim, é crucial enfatizar a importância do processo de ensino, estimulando a criação de estratégias docentes que considerem as necessidades e desafios enfrentados pelos discentes da EJA.

Diante disso, a inovação nas práticas é vital para uma educação de qualidade, não apenas focando no conteúdo, mas também considerando a realidade e interesses dos estudantes. As metodologias de ensino delineiam o que pode e deve ser realizado, assumindo um papel orientador no contexto pedagógico, facilitando a construção do conhecimento entre professores/as e estudantes, especialmente na prática.

As narrativas dos educandos apontam para a necessidade de criar estratégias de ensino, contribuindo para o aprimoramento pedagógico e para uma educação mais inclusiva e dinâmica, alinhada às necessidades dos jovens e adultos que buscam a continuidade dos estudos.

Contrariando algumas visões anteriores, há estudantes que apreciam a metodologia escolar, sentem-se à vontade nas aulas e avaliam positivamente o processo de aprendizado.

Temos aulas atraentes, que nos ensina muito. (Berenice, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Gosto de ir para escola porque sempre aprendo algo diferente, os professores sempre criam uma forma diferente de ensinar. (Marcos, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Essas opiniões demonstram, por outro lado, que quando os docentes investem em uma variedade de metodologias de ensino estimulam

a motivação dos estudantes, promovendo sua permanência na escola. A instituição escolar deve proporcionar um ambiente educativo, acolhedor e participativo. Assim, compreender claramente o que e para quem se está ensinando é essencial para desenvolver metodologias educacionais adequadas às especificidades dos estudantes e ao que eles e elas têm em comum.

Nesse sentido, Arroyo (2011) defende que os saberes, por si só, são insuficientes para garantir uma aprendizagem eficaz. Além dos conhecimentos, é crucial adotar uma metodologia que considere a realidade dos discentes, suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem e suas experiências anteriores ao ingresso na instituição.

Quando questionados se as metodologias os preparam para avançar nos estudos ou ingressar no mercado de trabalho, todos afirmaram que sim. Eles mencionaram que os docentes utilizam situações reais para elucidar os conhecimentos, aplicáveis em suas vidas profissionais.

Isso apenas reforça a importância de conectar os conhecimentos eleitos como escolares com a vida e a realidade dos estudantes. Conhecer as histórias, hábitos e experiências diárias dos educandos é fundamental para construir um projeto de ensino que atenda às suas reais necessidades. Muitos desses estudantes têm uma jornada escolar marcada por idas e vindas; alguns frequentaram a escola desde a infância porém, por diferentes motivos, interromperam os estudos e, já adultos, retornaram.

Além dessas considerações, os estudantes foram indagados sobre o que a escola poderia oferecer para evitar que desistissem dos estudos. Dentre as várias respostas, destacam-se aquelas que ressaltam um dos pontos mais importantes na discussão sociológica sobre a transição escolar, que se refere às redes de sociabilidade, cujo enfraquecimento pode ser fator preponderante para o insucesso:

A escola já oferta o que precisamos, pois há bom relacionamento entre estudantes e docentes (André, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Há uma boa merenda e também o Programa Bolsa Presença da Rede Estadual, que eu recebo no valor R\$ 150,00 mensais de auxílio para permanecer estudando. (Érica, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Essas respostas evidenciam aspectos positivos do ponto de vista dos educandos, tais como o bom relacionamento entre professores, professoras e estudantes. Para além das questões relacionadas às redes de sociabilidade, a condição humana dos sujeitos com privações de toda ordem faz ressaltar aspectos relacionados à merenda escolar e à bolsa fornecida pelo estado, que, segundo eles, contribuem para a assiduidade dos estudantes. Isso ressalta o que já foi apresentado: a universalização do acesso não é suficiente para garantir a presença dos discentes. As relações interpessoais, representadas pelo acolhimento do professor, a garantia de uma alimentação adequada e até mesmo programas de incentivo à permanência, como a bolsa, são ações fundamentais.

Ao investigar os motivos que levam os estudantes a persistirem na formação escolar, em todas as respostas percebe-se a busca por uma vida melhor. Os educandos entendem que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, demandando maior qualificação. Alguns mencionam o desejo de prosseguir com estudos em nível superior para conquistar melhores cargos e remunerações, enquanto outros buscam ser exemplo para seus filhos, como expressou a aluna Berenice.

O meu principal motivo é servir de exemplo para o meu filho. Quando ele crescer, terá um modelo a seguir. Se algum dia ele pensar em não estudar, poderá lembrar que a mãe dele foi um exemplo disso. Esse é o meu objetivo principal ao estar aqui hoje; caso contrário, eu não estaria aqui. (Berenice, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Uma análise da realidade de vida desses educandos sugere que, para a grande maioria deles, a conclusão do ensino médio torna-se um desafio árduo e complexo. Isso ocorre devido à jornada diária de trabalho que enfrentam, muitas vezes deixando-os exaustos e desmoti-

vados ao chegarem à escola. As demandas do trabalho, as responsabilidades familiares e outros fatores restritivos provavelmente limitam as oportunidades de concluir os estudos para esses grupos considerados heterogêneos do ponto de vista da trajetória escolar, conforme refletido, tornando ainda mais difícil a busca por uma ocupação que possa melhorar sua qualidade de vida. Sobre este tema, estudos mais aprofundados são necessários para verificar se tais pressupostos se confirmam.

Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial na aquisição de conhecimento e na ascensão social. Esta modalidade de ensino exige um posicionamento especial, uma educação que vá além das disciplinas; que seja capaz de auxiliar os estudantes em seu crescimento profissional e na superação de suas condições atuais.

Barreiras enfrentadas à persistência na EJA

A transição para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos marca um momento significativo na trajetória educacional dos discentes, repleto de desafios que afetam diretamente sua persistência e continuidade nos estudos. Durante essa migração, os estudantes da EJA deparam-se com diversas questões pessoais e situacionais que podem influenciar sua decisão de seguir adiante com os estudos. Essas barreiras podem ser classificadas em disposicionais, institucionais e situacionais, cada categoria desempenhando um papel crucial na compreensão dos obstáculos enfrentados pelos discentes (Mallows; Costa, 2019, Cross, 1974).

As barreiras disposicionais estão relacionadas às atitudes e percepções individuais dos discentes em relação à aprendizagem e ao currículo. É comum que muitos estudantes da EJA demonstrem uma postura negativa em relação aos estudos, muitas vezes devido a experiências passadas de fracasso escolar ou à falta de confiança em suas habilidades acadêmicas. Essa disposição negativa pode minar significativamente sua motivação para continuar os

estudos e comprometer sua persistência na EJA, como ilustra o caso da aluna a seguir:

Eu fiquei vários anos sem estudar porque eu não conseguia aprender. Tudo era muito difícil para mim; tinha que cuidar dos meus três filhos e dos afazeres de minha casa.

Não tinha tempo de estudar e não conseguia fazer o dever, que era muito difícil. (Berenice, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Por sua vez, as barreiras institucionais estão ligadas aos aspectos organizacionais e estruturais das instituições de ensino da EJA. Isso inclui questões como horários de aula inadequados, falta de flexibilidade nos currículos e procedimentos burocráticos complexos. Esses obstáculos institucionais podem criar dificuldades adicionais para os estudantes, especialmente aqueles com responsabilidades familiares ou profissionais que limitam sua disponibilidade para frequentar as aulas nos horários estabelecidos. Essa situação é ilustrada pela experiência do estudante a seguir.

Chegava muito tarde do trabalho, cansado, em casa e não dava tempo de tomar banho para ir para a escola. Resolvi então desistir naquele ano e hoje, depois de três anos, vou tentar não desistir. Preciso mostrar para os filhos que é importante estudar. (André, entrevista, 11 de agosto de 2023).

As barreiras situacionais estão relacionadas às dinâmicas sociais mais amplas que afetam a vida dos estudantes fora da sala de aula. Isso abrange questões como desigualdades socioeconômicas, exclusão social e pressões familiares. Muitos estudantes da EJA enfrentam desafios significativos, como a necessidade de cuidar dos filhos, trabalhar em tempo integral ou lidar com condições socioeconômicas desfavoráveis, o que pode dificultar sua capacidade de se dedicar aos estudos de forma consistente, como ilustrado pelo relato do estudante a seguir.

Em 2020, fiquei desempregado e deixei de estudar porque tive que ir para a colheita do café em outra cidade para sustentar a minha família. Quando retornei, achei que não conseguiria

alcançar os outros estudantes. Retornei este ano e, graças a Deus, estou trabalhando. Espero não desistir. (Marcos, entrevista, 11 de agosto de 2023)

Para superar essas barreiras e promover a persistência dos discentes na EJA, é essencial adotar abordagens pedagógicas e estratégias de apoio que levem em consideração esses desafios. Isso inclui a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a oferta de horários de aula mais acessíveis, a criação de programas de apoio socioemocional e o estabelecimento de parcerias com organizações comunitárias para fornecer suporte adicional aos estudantes. Além disso, é fundamental envolver os próprios discentes no processo de tomada de decisão e garantir que suas necessidades e preocupações sejam ouvidas e atendidas. Somente por meio de uma abordagem ampla e sensível às questões enfrentadas pelos estudantes da EJA será possível promover uma maior persistência e sucesso educacional nesse contexto específico.

Fatores determinantes do abandono escolar na EJA

O abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores interligados. Esta análise propõe-se a investigar os elementos determinantes dessa realidade educacional, buscando compreender as razões que levam os estudantes a interromperem seus estudos na EJA. Essa compreensão é vital para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

De acordo com Arroyo (1997), um dos motivos frequentes para a evasão escolar entre os estudantes são os desafios pessoais e familiares, como a obrigação de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Isso muitas vezes coloca-os diante da difícil escolha (opção condicionada) entre trabalho e educação, com frequente prevalência do primeiro. Mesmo com o respaldo familiar, aqueles que não possuem renda frequentemente abandonam os estudos em busca de oportunidades mais promissoras.

A evasão esconde um processo de expulsão, fruto das desigualdades, e se materializa na negação do direito a educação.

A partir das questões apresentadas, Arroyo (1997) destaca desafios familiares e do trabalho como fatores que contribuem para o abandono escolar. Sobre as questões familiares, os sujeitos da pesquisa fornecem a seguinte justificativa:

Eu, porque eu casei, aí cuidei de casa, trabalho; aí depois veio o filho. Quando eu engravidei em 2010, desisti; aí depois separei, resolvi voltar de novo e agora estou estudando. Depois de 13 anos, voltei a estudar. (Berenice, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Analisando as narrativas dos educandos, é perceptível que a estrutura familiar muitas vezes impõe responsabilidades extras, como a administração do lar e cuidados com os filhos. Em alguns casos, as pessoas redefinem suas prioridades, colocando a educação em segundo plano diante das necessidades imediatas da família. Além disso, a falta de apoio do cônjuge para a continuidade dos estudos pode influenciar na decisão de abandonar a escola.

Outro aspecto evidenciado nas falas dos participantes foi quando questionados sobre os motivos que os impediram de concluir os estudos no tempo previsto. A resposta frequentemente citada foi a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Muitos desses estudantes já estão ativos no mercado de trabalho, enfrentando jornadas exaustivas e responsabilidades profissionais. A necessidade urgente de sustentar a si mesmos ou suas famílias frequentemente se torna prioridade, o que resulta em um desafio complexo ao dividir o tempo entre o trabalho e os estudos.

Quando as participantes da pesquisa dizem que casaram ou formaram família e por este motivo interromperam os estudos, há que se pontuar que essas participantes são mulheres, as quais engravidaram ainda na adolescência e deixaram de estudar para cuidar dos filhos. Ou seja, a necessidade de deixar os filhos em casa sozinhos à noite para estudar e

Voltar a estudar foi muito difícil, porque me denunciaram para o conselho tutelar, porque meu marido trabalhava no turno da noite e para eu terminar os estudos eu tinha que deixar os dois filhos que eu tenho sozinhos. (Lorena, entrevista, 26 agosto de 2023).

As várias responsabilidades assumidas no serviço do lar, mais uma vez, são destacadas pelas estudantes da EJA, que se sentem pressionadas pelo próprio contexto da maternidade, ou ainda, em função da própria escola, que não está preparada para atender o interesse destes estudantes, compreender suas dificuldades, promover um ensino com atividades de assistência domiciliar ou possuir espaços berçários.

Outro impedimento entra em pauta: a questão do trabalho. Sobre esse eixo, os estudantes expressaram suas realidades ao narrarem: “Estou estudando hoje com essa idade, porque precisei abandonar a escola para trabalhar e ajudar a minha família.” (Marta, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Os resultados destacam que a necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas familiares e sustentar a família é o principal motivo que leva os estudantes a optarem pelo trabalho ao invés da escola, contribuindo para o abandono ou a evasão escolar. Como afirma Oliveira (1999), os estudantes da EJA são oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, com pais não alfabetizados ou com baixo nível de instrução escolar, com passagem curta e assistemática pela escola, permeada por ingressos e desistências na escola e que precisam trabalhar desde cedo para ajudar na manutenção financeira da família ou para ajudar nos afazeres domésticos.

Esses relatos trazem à tona reflexões importantes sobre os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, que frequentemente lidam com batalhas pela sobrevivência e restrições financeiras. Para muitos, a escola representa um refúgio que não apenas supre suas necessidades básicas, mas também fortalece sua autoestima e proporciona um ambiente acolhedor. Isso destaca a necessidade de considerar

as particularidades desse público ao planejar estratégias de acolhimento e ensino, visando uma educação mais inclusiva para todas as pessoas.

Essas narrativas refletem os achados de pesquisas anteriores. Paiva (1987), Carrano (2011) e Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) ressaltam que as desigualdades sociais impactam mais significativamente os jovens de baixa renda. Muitos deixam a escola para contribuir com o sustento familiar e, posteriormente, retornam buscando a EJA, mas a rotina exaustiva de trabalho compromete seu desempenho e aprendizado.

É evidente que questões sociais, econômicas e de gênero são fundamentais. Principalmente as mulheres, a maioria delas mães solo, apontam a dificuldade de prosseguir em seus estudos devido à falta de suporte para cuidar de seus filhos pequenos. Lima e Carvalho (2021) ressaltam a influência direta de elementos como raça, gênero e região do país na trajetória educacional dos estudantes.

Refletir sobre essas questões nos faz compreender que existem várias razões de natureza sociocultural, especialmente de cunho econômico, que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses desafios extrapolam os limites da sala de aula e transcendem os muros da escola.

A título de conclusão

A Educação de Jovens e Adultos é repleta de complexidades e dinâmicas singulares, moldadas pelas experiências individuais de seus estudantes. Neste contexto, explorar o perfil desses estudantes tornou-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades presentes na EJA sob a ótica dos próprios envolvidos. Este estudo buscou adentrar esse universo multifacetado, analisando o perfil dos estudantes da EJA e examinando os desafios enfrentados e as oportunidades percebidas por eles nesse contexto educacional.

Durante a pesquisa, evidenciou-se que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam uma série de desafios durante a transição do ensino fundamental (EF) para o ensino médio (EM) da EJA. A necessidade de adaptação a um novo ambiente escolar pode representar um desafio significativo, especialmente para aqueles que estiveram afastados da escola por um período prolongado, enfrentando dificuldades de reintegração ao contexto educacional. Associadas a esses desafios estão as pressões sociais e emocionais, presentes durante a transição do EF para o EM na EJA, incluindo expectativas familiares e sociais relacionadas ao sucesso acadêmico, bem como o desafio de superar estigmas associados à retomada dos estudos em idade adulta e aos históricos de reprovações da educação regular.

Apesar dos obstáculos mencionados, é relevante destacar que a transição do EF para o EM na EJA também oferece diversas oportunidades aos estudantes. Por meio dessa transição, os estudantes têm a chance de retomar seus estudos e buscar novos objetivos acadêmicos, ampliando seus horizontes educacionais e desenvolvendo competências pessoais e profissionais. A conclusão do ensino médio na EJA pode preparar esses estudantes para futuras oportunidades, como ingresso no ensino superior ou obtenção de certificações profissionais, impulsionando suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social.

No contexto específico da cidade de Gandu, Bahia, identificou-se uma lacuna significativa em relação à implementação de projetos, ações e estratégias específicas de apoio à transição escolar na EJA. Embora os estudantes recebam acolhimento por parte da gestão escolar e dos docentes, constatou-se a ausência de material didático adequado para auxiliá-los nesse processo crucial de transição. Essa falta de recursos educacionais específicos pode representar um obstáculo significativo para os discentes, impedindo-os de enfrentar os desafios acadêmicos e sociais associados à mudança para o Ensino Médio.

Na categoria das barreiras enfrentadas à persistência, a transição do EF para o EM da EJA representa um marco importante na trajetória educacional dos estudantes, repleto de desafios que podem afetar diretamente sua persistência e continuidade nos estudos. Durante essa migração, os estudantes da EJA enfrentam diversas barreiras disposicionais, situacionais e institucionais que influenciam na decisão de prosseguir com os estudos.

As barreiras disposicionais estão relacionadas às atitudes e percepções individuais dos estudantes em relação à aprendizagem e ao currículo. Muitos estudantes da EJA demonstram uma postura negativa em relação aos estudos, muitas vezes devido a experiências passadas de fracasso escolar ou à falta de confiança em suas habilidades acadêmicas. Essa disposição negativa pode minar significativamente sua motivação para continuar os estudos e comprometer sua persistência na EJA, como ilustrado pelo caso da aluna Berenice, que enfrentou dificuldades para conciliar os estudos com as responsabilidades familiares. Essas barreiras disposicionais que geram atitudes negativas em relação aos estudos resultam da interconexão de fatores situacionais e institucionais que levam os estudantes a internalizarem a cultura da expulsão dos processos formativos.

Por sua vez, as barreiras institucionais estão ligadas aos aspectos organizacionais e estruturais das instituições de ensino da EJA. Isso inclui questões como horários de aula inadequados, falta de flexibilidade nos currículos e procedimentos burocráticos complexos. Esses obstáculos institucionais podem criar dificuldades adicionais para os discentes, como demonstrado pela experiência do aluno André, que enfrentou dificuldades para frequentar as aulas devido ao horário conflitante com seu trabalho. É importante ressaltar que as desigualdades perpetuadas no processo de escolarização demandam leituras estruturais para compreensão da estratificação das desigualdades que geram barreiras à permanência dos estudantes.

As barreiras situacionais estão relacionadas às dinâmicas sociais mais amplas que afetam a vida dos estudantes fora da sala de aula. Isso abrange questões como desigualdades socioeconômicas, exclusão social e pressões familiares. Muitos educandos da EJA enfrentam desafios significativos, como a necessidade de cuidar dos filhos, trabalhar em tempo integral ou lidar com condições socioeconômicas desfavoráveis, como exemplificado pelas experiências dos estudantes Marcos e Lorena.

São muitos os desafios no processo de transição do EF para o ensino médio da EJA para evitar o abandono. As narrativas dos estudantes evidenciam que a estrutura familiar impõe responsabilidades extras, como a administração do lar e os cuidados com os filhos. Em alguns casos, as pessoas redefinem suas prioridades, colocando a educação escolar em segundo plano diante das necessidades imediatas da família. Além disso, a falta de apoio do cônjuge para a continuidade dos estudos pode influenciar na decisão de abandonar a escola.

Outro aspecto destacado pelos educandos é a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Muitos desses estudantes já estão ativos no mundo de trabalho, enfrentando jornadas exaustivas e responsabilidades profissionais. A necessidade urgente de sustentar a si mesmos ou suas famílias frequentemente se torna prioridade, dificultando a dedicação aos estudos. Essas narrativas refletem os achados de pesquisas anteriores, que ressaltam que as desigualdades sociais impactam mais significativamente os jovens de baixa renda.

Refletir sobre essas questões nos faz compreender que existem várias razões de natureza sociocultural, especialmente de cunho econômico, que contribuem para a evasão escolar na EJA. Esses desafios extrapolam os limites da sala de aula e transcendem os muros da escola, tornando essencial enfatizar a integração dos educandos na vida escolar e utilizar de maneira eficaz a riqueza de experiências que eles trazem para a sala de aula.

Desde a perspectiva institucional, para superar barreiras e apoiar o processo de transição e promover a persistência dos estudantes na EJA, é essencial adotar abordagens pedagógicas e estratégias de apoio que levem em consideração esses desafios. Isso inclui a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a oferta de horários de aula mais acessíveis, a criação de programas de apoio socioemocional e o estabelecimento de parcerias com organizações comunitárias para fornecer suporte adicional aos discentes. Além disso, é fundamental envolver os próprios estudantes no processo de tomada de decisão e garantir que suas necessidades e preocupações sejam ouvidas e atendidas. Somente por meio de uma abordagem ampla e sensível às questões enfrentadas pelos estudantes da EJA será possível promover uma maior persistência e sucesso educacional nesse contexto específico.

Enfim, o estudo revelou que a transição do EF para o EM da EJA é um fenômeno complexo, que requer uma leitura integradora de fatores institucionais, disposicionais e situacionais. Em se tratando de questões institucionais, a pesquisa sinaliza a necessidade de estratégias de acompanhamento e orientação mais próximas dos estudantes para apoiá-los no seu processo de transição. Apesar de a escola contar com um coordenador pedagógico, cuja carga de trabalho é considerável, é fundamental oferecer um suporte mais individualizado e profissional, auxiliando os estudantes a encontrarem o caminho mais adequado para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, n. 01, p. 25-53, 2005.
- ARROYO, Miguel González. *Escola coerente à Escola possível*. São Paulo: Loyola, 1997.
- ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ – Revista de Educação*

- de Jovens e adultos**, v. 1, p. 1-10, ago. 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. Em: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C.; MAIA, C. L. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.158-203.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho 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**, 16 de junho de 2010.
- BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e participação social no Brasil: evidências de um diálogo nacional com jovens de regiões metropolitanas. Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 26. **Anais...** Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007.
- CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L.M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, p. 34-49.
- CROSS, K. P. **Lowering the Barriers for Adult Learners**. Conferência proferida sobre a temática "The Liberal Arts College and the Experienced Learner". Santa Barbara, California, 19 jun. 1974.
- DAYREL, 2005
- DAZA, P. L.; LLANES, O. J.; FIGUERA, G. P. Exploring the persistence of adults on secondary education courses: occupational status, satisfaction and self-efficacy as key factors. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 13, n. 6, 2024. <https://doi.org/10.1007/s44322-023-00005-2>
- GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.
- GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate** [online], Florianópolis, ano 2, n. 2. p. 12-29, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/>"<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Censo Escolar de 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- LARANJEIRA, D. H. P; IRIART, M. F. S; RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 117-133, 2016.
- LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan. 2021.
- LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Transição para o ensino médio: relação entre política de correção de fluxo e trajetórias escolares. **Reunião Nacional da ANPED**, 38, 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís/MA. **Anais...** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1103.pdf"http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1103.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Transição para o Ensino Médio:

Gestão de Política de Correção de Fluxo e Trajetórias Escolares. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 51, p. 01-28 2021.

MALLOWS, D; COSTA, G. S. Persistencia en la educación de jóvenes y adultos: reflexiones sobre currículo e inclusión. In: COSTA, G; RAJADELL, N.; NUNES, C. (orgs.). **Educación e inclusión: desafíos formativos y curriculares**. Barcelona: Ediciones Zaragoza, 2019, p. 39-53.

MULLER, Elaine. O conceito de transição e o curso da vida contemporânea. **Revista Feminismo**, v. 1, n. 3, set.-dez. 2013.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, M. da C. C. V. B. de; COSTA, G. S. A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7336. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336> > <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336> >. Acesso em: 10 ago. 2024.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em**

Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Pérez Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, A. de J. da et al. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: SILVA, Analice da. **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SOUZA, Edna Rodrigues de. **Juvenilização da Eja: quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?** 2019. 147f. Dissertação – Mestrado em Educação, Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

TITTON, M. **Educação no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Moderna, 2010.

Vidal, Z. N. **Transições juvenis na saída do ensino fundamental para o ensino médio da EJA: desafios e possibilidades no município de Gandu-Ba**. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

Recebido em: 18/03/2024

Aprovado em: 27/07/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“SINTO ESPERANÇA!”: MARCADORES SOCIAIS, SONHOS E INTERRUPÇÕES NAS JUVENTUDES DA EJA

*Eliasaf Rodrigues de Assis**

Universidade Federal de Lavras
<https://orcid.org/0000-0001-6294-4398>

*Doroth de Assis Schimidt Doi***

Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0009-0007-9229-5094>

RESUMO

Adotando uma abordagem qualitativa no campo da educação, este artigo apresenta uma pesquisa de opinião¹ realizada com participantes não identificados de Minas Gerais e analisa como pessoas jovens matriculadas no Ensino Médio da EJA representam sua própria juventude, seus marcadores sociais, as interrupções dos estudos e as expectativas sobre seus futuros percursos educativos e profissionais. A metodologia adotada utilizou formulários digitais e problematizou as respostas em uma análise crítica que dialogou com pesquisadoras e pesquisadores como Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996) e Dayrell (2003). Dentre os resultados, constatou-se que as pessoas jovens consultadas interromperam o ensino regular por vulnerabilidades como ingresso precoce no mundo do trabalho, necessidades familiares ou maternidade não planejada. As representações sobre juventude foram diversas e concluiu-se que as expectativas quanto ao futuro dos percursos formativos e profissionais são esperançosas.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação da Juventude. Esperança de Escolaridade.

ABSTRACT

“I FEEL HOPE!”: SOCIAL MARKERS, DREAMS, AND INTERRUPTIONS IN THE EDUCATION YOUTH AND ADULT EDUCATION”

Adopting a qualitative approach in the field of education, this article presents a survey conducted with unidentified participants from Minas Gerais and analyzes how young people enrolled in the YAE (Youth and Adult Education) High School

* Doutor em educação pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp). Professor da área de EJA e Educação Não Escolar e professor permanente do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil. E-mail: eliasaf.assis@ufla.br

** Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. Graduada em Serviço Social na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Assistente Social na Prefeitura Municipal de Indaiatuba, São Paulo, Brasil. E-mail: doroth.doi@gmail.com

1 Atendendo ao Parágrafo Único do art. 1º da Resolução nº 510/2016 - CNS (Conselho Nacional de Saúde) que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, o presente artigo dispensa submissão ao conselho de ética.

represent their own youth, their social markers, interruptions in their studies, and their expectations about their future educational and professional paths. The methodology used digital forms and critically analyzed the responses in dialogue with researchers such as Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996), and Dayrell (2003). Among the results, it was found that the young people surveyed interrupted regular schooling due to vulnerabilities such as early entry into the workforce, family needs, or unplanned parenthood. Representations of youth were diverse, and it was concluded that expectations regarding future educational and professional paths are hopeful.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth Education. Educational Hope.

RESUMEN

“¿SIENTO ESPERANZA!”: MARCADORES SOCIALES, SUEÑOS E INTERRUPCIONES EN LAS JUVENTUDES DE LA EJA

Adoptando un enfoque cualitativo en el campo de la educación, este artículo presenta una investigación de opinión realizada con participantes no identificados de Minas Gerais y analiza cómo los jóvenes matriculados en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) representan su propia juventud, sus marcadores sociales, las interrupciones en sus estudios y las expectativas sobre sus futuros trayectorias educativas y profesionales. La metodología adoptada utilizó formularios digitales y problematizó las respuestas en un análisis crítico que dialogó con investigadores como Freire da Mota (2018), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003), Freire (1996) y Dayrell (2003). Entre los resultados, se constató que los jóvenes consultados interrumpieron la educación regular debido a vulnerabilidades como la entrada temprana en el mundo laboral, necesidades familiares o maternidad no planificada. Las representaciones sobre la juventud fueron diversas y se concluyó que las expectativas respecto al futuro de los trayectos formativos y profesionales son esperanzadoras.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación de la Juventud. Esperanza Educativa.

O fenômeno da juvenilização da EJA e a elaboração da presente pesquisa

Como apontam estudos recentes² (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021), a faixa etária do público atendido pela EJA vem sofrendo um agudo processo de rejuvenescimento, sendo atendidas cada vez mais pessoas jovens e até

² Estudos anteriores, não tão recentes assim, já antecipavam o fenômeno de “juvenilização na EJA”, como apontavam Haddad (2015), Di Pierro (2005) e Durand et al. (2011).

mesmo adolescentes. Esse fenômeno é resultado, dentre outros fatores, de uma migração do ensino regular para as salas de aula da EJA. Esta última, por muito tempo ancorada no imaginário popular (e mesmo no acadêmico) como modalidade alfabetizadora de adultos e idosos, se vê, na contemporaneidade, diante do desafio de se redesenhar para atender às juventudes que nela adentram, quando conseguem.

Ao nos determos, especificamente, no fenômeno de jovens estudantes do ensino médio que se veem afastados das salas de aula regulares, é possível conjecturarmos algumas

questões pertinentes. No escopo deste artigo, destacamos duas questões que nos parecem de especial interesse na investigação da juvenilização da EJA, como pautamos a seguir.

A primeira, que aponta para a urgência de políticas públicas sociais e educacionais preventivas, é investigar o papel dos marcadores sociais de diferença no afastamento escolar. Essa questão, como se verá no tópico dedicado a ela, extrapola o campo da educação, demandando tanto pesquisas sociais como também análises socioeconômicas e estatísticas sobre as juventudes. No âmago dessa problemática, está a compreensão sobre a pluralidade conceitual do que são juventudes, e como determinados marcadores sociais, tais como raça, cor da pele, condição econômica e vulnerabilidades podem condicionar a forma como mulheres ou homens jovens experienciam sua “diversidade de tempos-espacos de formação de jovens e adultos” (Arroyo, 2017, p.7).

A segunda questão pertinente, que tangencia a primeira buscando retratar as juventudes, é procurar conhecer esse contingente de estudantes que, após esse intervalo sem escola, retorna aos seus percursos educativos formais para estudar em uma sala da EJA. Quais foram suas experiências educativas pregressas? Quais teriam sido seus desapontamentos escolares e quais suas expectativas quanto ao futuro? E, diante dessas respostas, como o acolhimento da EJA ocorre e/ou deveria se dar?

Onde e como esta pesquisa foi feita

As etapas

De forma a responder essas questões, a presente pesquisa de opinião foi elaborada e aplicada no segundo semestre de 2023, em pessoas voluntárias anônimas, que participam de comunidades virtuais formadas por um público da EJA no ensino médio. Esse público é atendido por três escolas estaduais na cidade de Lavras, MG. O levantamento de

dados e a análise foram planejados em quatro etapas: na primeira, supervisoras e professoras das unidades escolares, acessando grupos e comunidades virtuais, convidaram jovens estudantes das turmas da EJA e avisaram (às pessoas que se voluntariaram) sobre o posterior envio do questionário, que foi elaborado no Google Forms, e programado para garantir o anonimato das pessoas participantes. A escolha desse canal deveu-se, principalmente, à facilidade de manuseio dessa tecnologia de comunicação pelos estudantes das unidades, inclusive no uso escolar. Além disso, sendo pessoas da classe trabalhadora, que dividem seu tempo em trabalho, traslados, escola e jornada de trabalho doméstico, instrumentos para coleta de dados tais como entrevistas ou *focus group* seriam impraticáveis. Já um formulário eletrônico é passível de ser respondido por celular, em qualquer momento que a pessoa que se voluntariou julgasse conveniente. Na segunda etapa, o link com o formulário foi enviado às pessoas voluntárias e estipulou-se o prazo de alguns dias para envio das respostas. Colhemos 16 respostas, com pessoas entre 18 e 48 anos. Na terceira etapa, a da triagem, foram selecionados 12 questionários, filtrados pelo critério da idade máxima, fixada em 29 anos³. Os 4 questionários respondidos por pessoas com mais de 29 anos (32, 37, 42 e 48) também foram analisados quando o tema foi “preconceito”. Na quarta etapa, os resultados compilados foram analisados em diálogo com estudos de pesquisadoras e pesquisadores, dentre os quais destacamos Freire da Mota (2018), Dayrell (2003), Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Arroyo (2003) e Freire (2001). Tal plêiade de autoras e autores, de áreas distintas como a sociodemografia, o serviço

3 Documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecem que são crianças as pessoas até 12 anos e adolescentes aquelas entre 12 e 18 anos. Já o Estatuto da Juventude considera jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Assumimos, nesta pesquisa, 29 anos como limite para as juventudes pesquisadas, mas discutimos, também, outras concepções sobre juventudes que extrapolam a faixa etária como único descritor.

social, a sociologia da juventude, a sociologia da educação e a EJA, justifica-se diante da complexidade do fenômeno da juvenilização da EJA, que demanda pesquisas percebidas pelas áreas citadas.

Até mesmo a escolha de “juventude” como um objeto de estudo e recorte exige uma pluralidade conceitual que demanda empenhos investigativos de diferentes áreas das ciências sociais e humanas. Intuitivamente já seria possível supor esse tangenciamento de áreas, uma vez que se faz necessário investigar a composição multifatorial que constrói, em cada período histórico, o que especialistas chamam de condição juvenil (Trancoso; Oliveira, 2016). Essa condição, superando as definições biológicas de juventude, se estabelece como um fenômeno majoritariamente social, uma vez que esta etapa da vida, a juventude, pode significar diferentes interpretações a depender da sociedade que as pessoas jovens experienciam. De fato, em sua análise das publicações (teses, dissertações e artigos) sobre o tema “juventude”, recortando o período de 2007 a 2011, Trancoso e Oliveira (2016) observam como a pluralidade e a heterogeneidade são as características marcantes das condições vivenciadas pelas juventudes, segundo os estudos analisados. A condição juvenil, portanto, é uma forma de conceituar o que são as juventudes, compreendendo como a experiência de “ser jovem” vai além do cisalhamento de recortes etários arbitrários. As condições juvenis são experimentadas de formas diversas a depender dos contextos sociais, por isso “a utilização da condição juvenil como categoria de análise possibilita contemplar as múltiplas dimensões da constituição do ser jovem, em seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos” (Pires, 2008, p. 26).

Uma reflexão dialógica sobre os conceitos teóricos e a representação que as pessoas jovens da EJA pesquisadas têm de sua condição juvenil será apresentada no tópico “Interrupções e sonhos: representações do que é ser jovem e esperar o futuro”.

O dispositivo da pesquisa

Aplicou-se questionário na seguinte configuração: na primeira parte, continha perguntas, abertas ou fechadas, que procuravam estabelecer o perfil da pessoa pesquisada, levantando dados como “idade”, “sexo”, “cor da pele” e “ingresso no mundo do trabalho”. Também foram feitas, nesta parte, questões relativas a “preconceito”. As respostas a essas questões, bem como a interpretação delas ao lume do quadro teórico adotado, serão discutidas no tópico “As razões que levaram as pessoas entrevistadas ao afastamento do ensino médio regular”. Em um bloco seguinte foram feitas questões que sondavam as percepções pessoais da pessoa pesquisada sobre “juventude”, motivações para ingresso na EJA e como foi o acolhimento.

Por fim, mas não menos importante, havia a questão: “o que pretende fazer após formar-se na EJA? Sinta-se livre para responder e sonhar...”, que tinha como objetivo, além da própria resposta, provocar o “esperançar” da pessoa pesquisada quanto ao seu futuro educativo e profissional. Afinal, não há uma escuta ativa e real de alguém se não compreendermos, a exemplo de Freire (2001, p.10) que seriam insustentáveis “[...] a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sonho”⁴. Essa atitude de sensibilidade foi adotada em toda a pesquisa, desde a diagramação do formulário até o seu envio pelas supervisoras que já têm relativa familiaridade com as pessoas estudantes. Também a formulação das perguntas atendeu à égide do cuidado, para abordar de forma gentil temas sensíveis (como o motivo de estar cursando a EJA ou questões sobre racismo) que poderiam instigar a culpabilização à qual indivíduos que estudam na EJA já se veem submetidos.

Antes de abordarmos as duas questões pertinentes citadas acima, o diálogo estabelecido entre elas, os dados coletados e as análises

4 Há um belíssimo relato de experiência da autora Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben intitulado “Paulo Freire e os usos da esperança: um relato de experiência”, publicado em 2021 pela revista *Práxis Educativa*.

sobre EJA e juventudes, convém considerarmos um limite importante, e também potente, desta pesquisa. É um limite importante porque é necessário ressaltar que os resultados não são modelares, isto é, não se objetivou que refletissem com exatidão universal o fenômeno da juvenilização na EJA. Trata-se de uma pesquisa realizada em três unidades escolares de uma localidade, revelando contornos específicos do que é ser jovem e assim se representar nessa sociedade específica; e nela não ter concluído o ensino médio, e a ele retornar após um intervalo para tentar concluí-lo na EJA. Localidades diferentes terão algumas características comuns e outras distintas, e ainda aquelas que lhes são exclusivamente peculiares. Esse limite da peculiaridade também é uma potência do presente artigo, ao evidenciar a conceituação heterogênea do que é juventude, conceito esse que é basilar para concluirmos qualquer compreensão sobre a juvenilização da EJA.

O papel dos marcadores sociais de diferença no afastamento escolar

Sobre as pessoas que deixaram de estudar na idade prescrita, ressaltamos uma análise demográfica recente, a Síntese de Indicadores Sociais publicada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2022⁵. Ela demonstra como, entre as pessoas jovens brasileiras de 15 a 29 anos, 10,9 milhões não estudavam nem estavam profissional ou economicamente ocupadas em 2022. Esse número equivale a 22,3% (ou um em cada cinco

integrantes) deste grupo etário (Britto, 2023)⁶. Essa condição, nem estudar, nem trabalhar, que muitas vezes só é remediada pelo ingresso da pessoa jovem na EJA ou em uma formação profissionalizante, foi nomeada como “nem-nem”⁷; esse é um termo, por vezes pejorativo, que procura traduzir a sigla *NEET* (*Youth not in employment, education or training*), uma terminologia já comum nas pesquisas econômicas; usada, por exemplo, como categoria de estudos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸ e em estatísticas censitárias que pautam políticas educacionais de nações como o Reino Unido⁹. Para Yates e Payne (2006), autores ingleses que estudam as juventudes em conotações com o trabalho, políticas públicas e educação, *NEET* é um acrônimo que apresenta problemas, pois procura definir jovens de situações variadas como se fossem uma categoria homogênea. Os autores apontam para o problema conceitual de formular intervenções universalizantes e políticas públicas (dentre elas, as educacionais) sem partir da realidade das juventudes, o que assemelha-se à conclusão de Di Pierro (2005), quando afirma que a categoria abstrata aluno não é capaz de açambarcar todas as singularidades que compõem as pessoas estudantes da EJA.

5 A Síntese de Indicadores Sociais é uma análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (que substitui a extinta PNAD), tendo como viés interpretativo “a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais”. O livro que apresenta a análise pode ser acessado neste link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>.

6 Veja aqui a notícia da publicação da análise no portal do IBGE: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio>.

7 Os autores do presente artigo são contrários ao uso do termo, pois ele suscita conotações negativas que contrariam o acolhimento, um valor freireano para a EJA. Ao mesmo tempo, é importante conhecer a terminologia para levantamentos bibliográficos. Para mais informações sobre essa condição das juventudes, leia o trabalho da pesquisadora do IBGE, Denise Guichard Freire: *Transições entre situações de atividade, inatividade e estudo dos jovens nem-nem no Brasil – 2012/2016*, como também sua tese: *Os jovens que nem trabalham nem estudam no Brasil: Caracterização e transformações no período 2004/2015*.

8 Veja mais em: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> Acesso em: 05 fev. 2024.

9 Veja aqui a análise mais recente: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/neet-statistics-annual-brief/2022>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Tais singularidades podem começar a ser delineadas por alguns estudos geográficos e estatísticos que abordam educação e trabalho e sua correlação com aspectos como raça, cor da pele, gênero, orientação sexual e condição econômica, além de outros. Essas características são conceituadas como marcadores sociais da diferença (Zamboni, 2014), quando há correlação entre elas e a desigualdade social ou preconceito, o que acentua a relevância de levantamentos demográficos amplos que analisem os paralelismos entre marcadores sociais e a problemática das juventudes fora da escola.

Dedicando-se a isso, a já aludida Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2022), em sua análise demográfica das 10,9 milhões de pessoas jovens que não estavam estudando nem trabalhando em 2022, apresentou os marcadores sociais bem delineados. A cor da pele é um deles, uma vez que 43,3% das pessoas jovens que não estudam nem trabalham são mulheres pretas ou pardas e 24,3% homens pretos ou pardos (IBGE Notícias, 2023)¹⁰. Por volta de 2.000.000 de jovens mulheres veem-se impossibilitadas de estudar ou trabalhar, impedidas em razão do trabalho doméstico ou por serem cuidadoras de algum familiar. A grande maioria das pessoas jovens que não estudam ou trabalham (61,2%) é pobre.

Essa característica, a pobreza e a vulnerabilidade econômica, distinguem as juventudes brasileiras que não estudam nem trabalham daquelas classificadas como *NEET* nas nações desenvolvidas (como Reino Unido e Japão), onde as opções para não estudar ou trabalhar podem ir além de condições econômicas vulneráveis, estendendo-se para fatores diversos, tais como o fastio e desalento de jovens de classe média com ambientes hierarquizados ou

o modo de vida econômico. Nas nações desenvolvidas, algumas delas em estado próximo ao pleno emprego, as juventudes que não trabalham nem estudam provocam, principalmente, preocupações quanto ao futuro econômico, fazendo com que o mercado de trabalho, as corporações e os decisores das políticas educacionais estatais estudem o tema, a fim de prover-se de qualificações e competências que atendam as demandas futuras¹¹. Em outras palavras, os *NEET* apresentam-se como um risco predizível para o futuro de alguns países desenvolvidos. Em nosso país, a vulnerabilidade presente não é um risco futuro, mas uma crise presente e imediata, fazendo com que as juventudes brasileiras das camadas populares, pressionadas por demandas econômicas urgentes da família, precisem trabalhar, ou afastar-se da escola para apoiar serviços domésticos ou cuidados familiares. Para além de necessidades econômicas e financeiras, a crise das juventudes populares brasileiras exacerba-se quando os marcadores sociais se veem em interseccionalidade, o que potencializa a vulnerabilidade. A título de exemplo: uma jovem, além de morar na periferia, é negra, mãe solo, tem o ensino médio incompleto e não estudou na “idade certa”, uma terminologia combatida pelos estudiosos da EJA (cf. Di Pierro, 2005), uma vez que carrega em seu âmago a culpabilização de quem não pôde estudar por diversos fatores, alheios à sua vontade. Agora, tendo mudado de endereço para outra comunidade periférica, aclimata-se ao novo território em que vive e retorna aos estudos, adentrando uma sala da EJA. Em diversas situações lhe são impingidos múltiplos marcadores sociais, que operam em interseccionalidade, tornando sua experiência de juventude singularmente vulnerável.

10 Em contraste, o número de pessoas brancas era bem mais reduzido: 20,1% eram mulheres brancas e 11,4% eram homens brancos. Veja mais em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio.>

11 Isso não quer dizer que não existam riscos para o presente. Podemos sublinhar dois artigos urgentes do *Journal of Youth Studies*, autoridade internacional na área: “*The low skills trap: the failure of education and social policies in preventing low-literate young people from being long-term*” de Lynn van Vugt, Mark Levels e Rolf van der Velden (2024) e “*Persistence in the NEET state: a longitudinal analysis*”, de Dalit Contini, Marianna Filandri e Lia Pacelli, de 2019. Consulte-os no site: <https://www.tandfonline.com/journals/cjys20>. Acesso em: 06 fev. 2024.

Ter experimentado esses processos excludentes é um ponto em comum entre jovens estudantes da EJA (Santos; Silva, 2020). Seus percursos na educação escolar foram eivados por situações de exclusão social. Algumas dessas circunstâncias foram evidentes e assumidas, como quando há atos flagrantes de racismo, preconceito ou discriminação. Há, ainda, outros quadros em que tal exclusão é estruturalmente escamoteada, como na dificuldade de acesso ao transporte escolar, na escassez de estrutura familiar de apoio para estudar ou na rotatividade residencial e ocupacional da família.

Juventudes negras da EJA no grupo pesquisado

Eu tenho algo a dizer / E explicar pra você [...] Para os manos daqui / Para os manos de lá

Se você se considera um negro, negro será! [...] Afrodinamicamente mantendo nossa honra viva (Voz Ativa, Racionais MCs)

Compreender as juventudes da EJA exige, enquanto ato simultâneo, sensibilizar-se diante das percepções da pessoa jovem negra que nela ingressa. Pois, como vimos até aqui, nos cenários demográficos abordados, sem uma política de enfrentamento antirracista o racismo estrutural e a necropolítica não podem ser debelados. Logo, na perspectiva em que se estuda a juvenilização da EJA, também faz-se necessário recortar, para aprofundamentos, como o corpo deste jovem negro foi abordado, desde os anos anteriores ao seu ingresso na modalidade, até sua experiência nas salas de aula de educação de jovens e adultos.

Entre a totalidade das pessoas respondentes desta pesquisa, incluindo aquelas que tinham mais de 29 anos¹², obtivemos os seguintes dados: 11 delas são mulheres (68,75%) e 5 (31,25%) são homens, o que reflete uma pro-

¹² No grupo entrevistado, com o total de 16 pessoas, 12 atendiam o limite de 29 anos de idade e 4 ultrapassavam essa idade com, respectivamente, 35, 37, 42 e 48 anos.

porção já notada por pesquisadoras (Palácios et al., 2017). Metade das pessoas entrevistadas declarou-se negra ou parda (termos do censo do IBGE) e a outra metade declarou-se branca. Em outras turmas da EJA na região verifica-se uma proporção maior de estudantes negras e negros. Portanto, a amostra desta pesquisa difere do que é comumente percebido e a interpretamos como uma peculiaridade do grupo pesquisado. Concordamos com a ênfase de empenhar pesquisas sobre juventudes negras na EJA, pois nas palavras de Silva (2010, p. 142):

Levando-se em consideração as desigualdades sociais, raciais e educacionais, só o fato de encontrarmos esses sujeitos compondo, de forma maciça os bancos escolares da EJA é revelador de que os processos de exclusão escolar vividos pelos jovens, sobretudo os pobres, no ensino médio afetam de forma mais incisiva um determinado grupo étnico-racial.

Essa constatação quanto a desigualdade racial aludida por Silva (2010) equivale a dizer que, para compreender a juvenilização da EJA, devemos considerar como a pobreza, raça, etnia e cor da pele são marcadores sociais atrelados a processos excludentes, dentre eles aqueles que incitam as juventudes negras à evasão escolar; processos esses que produzem, mais tarde, o retorno dessa população excluída “de forma maciça [a]os bancos escolares da EJA” (SILVA, 2010, p. 142).

Portanto, a pergunta presente em nosso questionário “Como você se declara?” apresentava alternativas baseadas nas categorias do IBGE para denominação étnica ou racial das pessoas no Brasil (BRASIL, s.d.)¹³. A escolha de uma dessas alternativas (onde a pessoa se declara como preta, parda, amarela, indígena ou branca) já se constitui em um fator de conscientização crítica e política, uma resistência diante dos estratagemas históricos que procu-

¹³ Como se vê no Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal, disponível em [Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 33, n. 75, p. 155-170, jul./set. 2024](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=0%20quesito%20cor%20ou%20ra%C3%A7a,%2C%20amarela%2C%20ind%C3%ADgena%20ou%20branca. Acesso em: 10 maio 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

raram invisibilizar as injustiças e desigualdades derivadas do racismo de nossa sociedade, ocultados pela fabulação da democracia racial.

Estabelecendo-se como crença, a fábula da democracia racial atenua ou nega as identidades étnico-raciais, encobrendo os marcadores sociais da diferença, dificultando, para as pessoas que têm esses marcadores em comum, as afinidades que mobilizam movimentos populares pela reivindicação dos direitos sociais e ações afirmativas. Assumir-se como pessoa negra é um ato político que tem uma relevância coletiva e mobilizadora, especialmente diante de um cenário construído no mito da democracia racial e do embranquecimento da população, em que muitas pessoas não se identificam como negras em sua autoatribuição diante dos levantamentos censitários. Esse quadro agravou-se a tal ponto que classificações “suavizadoras” foram sendo inseridas no cotidiano civil, termos como morena(o), escura(o), mulata/o e similares. Mesmo a classificação oficial do IBGE pode apresentar um escape para não se assumir com uma identidade racial enraizada na negritude, pois como diz Gomes (2019, p. 67) o termo pardo, dada a historicidade com que foi construído, pode se constituir em um “limbo identitário-racial” no Brasil. Essa falta de problematização, ou conscientização crítica sobre o tema, pôde ser notada entre as respostas diante da questão seguinte de nosso formulário: “Em sua opinião: a cor de sua pele fez diferença em seu processo educacional? Explique”.

Como se vê acima, elaborou-se uma pergunta aberta, propositalmente, buscando estimular respostas mais naturais. Dentre todos os respondentes, 15 (o que inclui as pessoas brancas e aquelas com mais de 29 anos) disseram que “não”, mas com graus variados de certeza. As respostas oscilaram entre “não”, “acho que não”, “não fez, para estudar não importa a cor” (respondente declarou-se como negra) e “não fez a mínima diferença” (respondente declarou-se como branco). Diante das respostas colhidas, evidenciou-se a falta de problematização do

grupo pesquisado quanto aos processos de exclusão escolar derivados do racismo. Há uma interpretação liberal-meritocrática diante da problemática – preconceito racial e evasão escolar – denunciada na frase: “não fez, para estudar não importa a cor”. Emprestando uma palavra de Freire, essa “inculcação” ideológica por parte do sistema opressor é um mecanismo de introjeção que responsabiliza exclusivamente os indivíduos dominados:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados das responsabilidades por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com suas classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (Freire, 1996, p. 50).

Ao considerarmos as respostas colhidas na pesquisa, o raciocínio de Freire no texto acima e o fenômeno de juvenilização da EJA, é importante apontar duas características inerentes à população atendida pela modalidade. A primeira delas é a internalização da culpa por sua condição de jovem que não “estudou na idade certa”, culpabilização que, para funcionar, precisa apagar os marcadores sociais da diferença e suas relações com as desigualdades sociais. Em outras palavras:

[...] Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante (Freire, 1996, p. 50).

Essa internalização da “perversidade do sistema social” busca particularizar a condição do jovem que retorna aos estudos na EJA, resumindo seus esforços ao âmbito de indivíduo privado, desconectando-o do contexto de um coletivo que é submetido a uma “ordem desumanizante”. Ao discutir o Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira em áreas como Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), Dayrell argumenta

que é comum que as pessoas jovens, nas pesquisas levantadas, se sintam responsáveis por seu insucesso escolar “como se tal situação tivesse um cunho individual e não uma relação direta com a trajetória que marca os que vivem em condição de exclusão” (Dayrell et al., 2009, p. 76).

A segunda característica, que é decorrente da primeira, é o assentimento acrítico de que o acesso a uma sala da EJA supõe, por si só, a existência de uma política pública de equidade universal. Matricular-se na EJA seria, portanto, para os jovens que a ela migraram vindos do ensino médio regular, uma panaceia que remediaria todas as suas carências educativas, independentemente de seus marcadores sociais. Tal assentimento é fundamentado em um raciocínio que compreende a EJA como uma política compensatória, e tem como resultado conduzir as juventudes que nela “chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (Arroyo, 2007, p. 117).

A escola percebida sob o senso de pertencimento

Diante da pergunta: “Em sua opinião: a cor de sua pele fez diferença em seu processo educacional? Explique”, houve uma única resposta afirmativa no grupo pesquisado. Um dos consultados, um jovem negro de 18 anos, disse que a cor da pele fez diferença em seu processo educacional, complementando: “mas na minha escola não”. O que pode significar que ele desenvolveu um certo senso de pertencimento à comunidade escolar em que estudava. Esse senso de pertencimento ainda vigora, mesmo após ele descontinuar seus estudos e voltar ao ensino médio na EJA. Essa descrição da escola como um ambiente acolhedor e autenticador de identidades assemelha-se ao resultado obtido por pesquisadores da juventude quando

investigaram o sentido da escola para juventudes da EJA:

Neste mesmo eixo, um outro grupo de trabalhos Delgado (2000), Nascimento (2001), Machado (2004), Garcia (2004) e a tese de Andrade (2004) enfatizam a análise dos significados das trajetórias escolares de alunos da EJA ou de cursos supletivos, discutindo também as suas expectativas e o sentido da escola. Esses autores tendem a constatar que, para os alunos, o significado da escola vai muito além de um espaço para ‘aprender’: representa esperança, autoestima, aceitação, realização pessoal e ascensão social (Dayrell et al., 2009, p. 76).

A tese de Andrade (2004), que consta na coletânea acima, é de especial relevância para discutir a escola de EJA na visão dos jovens alunos. A autora retrata como os jovens, ainda que assumindo de forma crítica que as políticas escolares que experimentam são precárias, se veem sob o senso de dever de defender a escola em que estudaram e também a escola da EJA em que estão. Para a autora, isso demonstra um ato de resistência das juventudes atendidas pela EJA:

[...] apesar dos dramas cotidianos advindos do fato de vivenciarem, como única opção, uma escolaridade precária e desvalorizada, em sua grande maioria, insistem em exercitar uma pluralidade de formas e estratégias em busca da escolaridade (Andrade, 2004, p. 191).

Essas estratégias exercitadas pelas juventudes constituem-se em um importante repertório, uma leitura de mundo que não deveria ser desprezada, antes acolhida, pesquisada e incorporada ao cotidiano escolar por docentes e gestores escolares. Ao albergar a leitura de mundo das juventudes, a escola de EJA rompe com os limites que a formatam como uma política pública compensatória e se estabelece como território valorizado pelas juventudes, afinal, “desvalorizar a escola que lhes é permitida significa desvalorizar a si mesmos” (Andrade, 2004, p. 192). Essa transformação da escola, de equipamento público compensatório para uma comunidade escolar emancipatória, permite que ela seja um espaço propelente do protagonismo estudantil.

Interrupções e sonhos: representações do que é ser jovem e esperar do futuro

Em seu segundo bloco de questões, a pesquisa dedicou-se a compreender a representação que o grupo entrevistado tem do que é juventude, além das experiências de acolhimento ocorrido (ou não) na sala da EJA e as expectativas quanto ao futuro. Para analisarmos as representações das pessoas entrevistadas sobre sua condição juvenil, partimos do pressuposto de que essa última é perpassada por recortes, pois como diz Dayrell (2007):

A condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Como se depreende a partir do texto do autor, uma sociologia da juventude deve considerar, dentre outros fatores: a dimensão histórico-geracional, que estabelece um significado para o que é ser jovem, e também a forma como essa condição, isto é, ser jovem, é vivida, considerando-se os marcadores sociais de diferença. Logo, juventude é uma condição social e, simultaneamente, um tipo de representação (Dayrell, 2003) – o que torna imprescindível escutar, de forma atenta, os relatos experienciais das juventudes, pois eles constituem-se em registros sociológicos importantes.

Essa escuta atenta assemelha-se ao que propõe Helena W. Abramo (2005) em seu texto *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*, quando critica uma compreensão superficial da condição juvenil, como se essa fosse uma ponte transitória entre a infância e a fase adulta, uma fase em que há suspensão dos “deveres e direitos da produção, reprodução e participação” (p. 41), resultando na desconsideração da “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (p. 69), incluindo aquelas ocorridas

na educação. Por isso, a autora enfatiza como as políticas públicas devem ser propositivas e estimular as juventudes em sua participação ativa em seus processos formativos, ultrapassando o papel de reles receptores de ações formativas.

Corroborando tal raciocínio, a pesquisa que realizamos elaborou questões que tratavam da saída precoce da escola para trabalhar ou apoiar a família. Diante da pergunta “O que fez com que você parasse de estudar no ensino regular?”, as respostas foram: “trabalho” (o motivo principal, com 4 respondentes). “Tive filho muito cedo”, “família¹⁴”, “havia desanimado dos meus estudos, o EJA é mais rápido” e “raiva da escola por não conseguir aprender direito e repetir de ano”. Outras respostas ainda abordaram desafios de saúde mental e emocional, tais como “depressão”, “ansiedade e fobia social”, “depressão e pandemia”, “bullying!” e “ansiedade e depressão”.

Nas respostas dadas, veem-se alguns marcadores sociais que coexistem com fatores que causam a evasão escolar, tais como: ser mãe solo na juventude, apresentar dificuldades de aprendizagem e ter que deixar a escola para trabalhar ou cuidar da família, um quadro decorrente da precariedade da renda. Compreender esses marcadores sociais e suas contingências nas juventudes é ainda mais importante quando se investiga a juvenilização da EJA, pois essa modalidade:

[...] tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (Arroyo, 2005b, p. 221).

Como já vimos na introdução, embora seja um tema premente na atualidade, a juvenilização da EJA foi um futuro anunciado em estudos de décadas anteriores. Autoras como Vera Masagão Ribeiro, por exemplo, já alertavam sobre os riscos que a construção identitária pedagógica da modalidade corria, não apenas

14 Isto é, cuidar da família, no contexto.

no Brasil, mas também na América Latina, diante da “juvenilização da clientela” (Ribeiro, 2001, p.5). De fato, dentre as demandas atuais mais urgentes, está o fato de que a EJA se debate para compreender, em uma escuta ativa, quais são as juventudes que nela adentram e quais seriam os métodos, conteúdos e abordagens pedagógicas mais adequados para esse público. É uma tarefa improtelável acolher as juventudes que estão no ensino médio da EJA, buscando compreender as causas que levaram às interrupções de seus percursos formativos e como os marcadores sociais da diferença, não contemplados por políticas públicas educacionais eficientes, agravaram o processo de juvenilização.

Estar sob o estigma de marcadores sociais é também viver sob intimidações que fazem as juventudes planejarem e reagirem de forma ansiosa. A Educação de Jovens e Adultos pode ser fantasiada como um acelerado desenlace para quem tem pouco suporte para estudar. Como disse uma das jovens entrevistadas, “a EJA é mais rápida”. Essa busca por rapidez, longe de ser motivada pela mera impaciência, também tem outras razões, nem sempre vinculadas apenas à experiência escolar. Em muitos cenários, a interrupção do ensino médio regular e o retorno à EJA formam uma estratégia de sobrevivência, pois há uma relação desequilibrada entre os processos educacionais regulares, que as juventudes interromperam, e as pressões urgentes que o mundo do trabalho lhes impõe. Dentre essas pressões, apresentam-se fatores como a necessidade de gerar renda em idade precoce; as demandas do mercado por certificações técnicas e profissionais; o descompasso entre as competências exigidas, de forma justa ou não, pelos empregadores e aquelas que são desenvolvidas pela escola; as evoluções constantes das tecnologias digitais e a impressão de obsolescência que estas lançam sobre a formação escolar.

Diante desse cenário, o que a escola pode fazer? Seria prepotência achar que detemos soluções completas, embora enquanto atores

políticos, possamos reivindicar políticas educacionais adequadas. E, simultaneamente, atuar no acolhimento da pluralidade e das múltiplas leituras de mundo que desembocam na EJA, pois não podemos subestimar a potência da escola enquanto local de escuta, o que parecem sugerir os autores a seguir:

Nessa perspectiva, o estudo possibilitou um melhor entendimento da nova especificidade que se apresenta na EJA, a importância do planejamento e de políticas educacionais, direcionadas à essa pluralidade humana rica em histórias de vida e de cultura. (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 719).

O que é ser jovem?

Como vimos até este ponto, podemos assumir que o cotidiano histórico contemporâneo a cada geração condiciona sua experiência de juventude, em específico nas sociedades pautadas na ideologia neoliberal, em que um conjunto de pressões e condições reproduzem as desigualdades econômicas e sociais experimentadas pelas juventudes. A juventude não é, portanto, uma condição espontânea, e sim uma conjuntura circunstancial regida pelo status quo. Ao mesmo tempo, ser jovem é uma representação, isto é, uma concepção sobre essa etapa da vida lastreada em um imaginário cultural e popular. Para sondar como as pessoas entrevistadas representam o que é a juventude, elaboramos a pergunta: “Pra você, o que significa ‘ser jovem’?”

Diante da pergunta, obtivemos as seguintes respostas: “Uma pessoa nova que tem muita coisa pra viver e aprender ainda”, “Pensar no futuro, aproveitar as oportunidades”, “Ter tempo de correr atrás dos sonhos não realizados”, “Estar em uma fase inicial da vida”, um agrupamento de respostas que conecta a experiência das juventudes com o aprendizado e formações, tanto aquelas formais quanto as que ocorrem ao longo da vida. Dentre as outras respostas, tivemos: “Ter energia e vontade de fazer as coisas”, “Viver com responsabilidade”, “Ter idade de até 25 anos”, “Ter saúde e ânimo”,

“Ter a cabeça boa”, “Todos nós somos”, “Muitas coisas”, “Responsável”, “Motivação” e “Não sei”.

Dentre as respostas obtidas, uma aproximou-se mais da condição juvenil que é teoricamente embasada na pluralidade e diversidade. Para o respondente, “ser jovem” é “algo relativo. Posso ter apenas 19 anos, mas me pareço (com) um veterano da guerra da Boécia. Enquanto isso, há pessoas com mais de 40 anos e mente de 12”. Esse é um relato ainda mais interessante quando compreendido na dinâmica de idades heterogêneas que é uma sala de aula da EJA, pois ali verifica-se uma socialização intergeracional, que pode ser pautada na reciprocidade e nos interesses mútuos. Logo, jovens podem admirar o entusiasmo juvenil de colegas com mais idade.

Escorando-se na pluralidade, o entendimento sobre juventudes põe em relevo as especificidades experimentadas por cada sujeito e comunidade. Além dessa pluralidade, há também um sentido polissêmico no termo “jovem”, que pode conduzir a algumas ambiguidades. Pois há jovens em diversas idades, como também há pessoas em idades ainda adolescentes que já se representam como tendo deixado a juventude para trás. Por isso, Dayrell (2003) afirma:

É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. (Dayrell, 2003, p. 42).

Logo, deparamo-nos com uma pergunta, diante da pluralidade quanto ao entendimento do que são juventudes: o que elas têm em comum, em especial as juventudes recebidas na EJA? Seria justo conceber experiências consonantes em tamanha diversidade? A resposta pode estar no que já foi visto até aqui, nessa possibilidade das classes de EJA tornarem-se espaços para interrelações entre diferentes (seja em idade ou nos marcadores sociais). Essa socialização, quando ocorre de forma positiva, é baseada na empatia de se estar em

um coletivo em que o resgate dos percursos educacionais pessoais mobiliza o conjunto. Sendo assim, a atmosfera de uma classe da EJA é sensível à reciprocidade e intersubjetividade, o que traduz a importância de compreender as expectativas e percepções subjetivas que as juventudes têm quanto ao seu acolhimento. Portanto, no tópico a seguir nos deteremos no retrato obtido sobre as expectativas e subjetividades das pessoas jovens pesquisadas.

“Sinto esperança!” - o que podemos concluir

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída.

(Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*)

Cada período histórico consolida determinada pressão sobre a condição juvenil, pautando os tempos e comportamentos. Como exemplos dessa pressão, podemos elencar a cultura musical, em que determinados gêneros são típicos para determinadas idades, e o *dress code* que estipula qual moda é condizente com certa faixa etária. Tais pressões fazem com que, para as juventudes que detêm marcadores sociais da diferença, seja algo subjetivamente complexo ocupar seu lugar de direito em uma sala de aula da EJA. Aquelas e aqueles que não puderam frequentar o ensino médio na idade prescrita convivem com o incômodo sentimento de estarem fora de lugar. Para aprofundar a compreensão sobre as juventudes que fazem o ensino médio na EJA e sua subjetividade, a pergunta seguinte, em forma de alternativas, indagou: “Como você descreveria o sentimento da pessoa jovem que estuda na EJA? (pode escolher quantas opções desejar)”.

As pessoas podiam escolher mais de uma das alternativas disponíveis. Quanto às opções escolhidas, podemos fazer dois agrupamentos,

em ordem crescente e incluindo o total de respostas em parênteses: o primeiro com aquelas de teor negativo, como “Tenho vergonha” (0), “Sinto-me fora de lugar” (1), “Sinto cansaço” (6) e “Tenho ansiedade para terminar” (7), e o segundo com alternativas de teor positivo, como “Faço amizades” (7), “Realizarei meus sonhos” (7) e “Sinto esperança” (11). Esta última foi a opção mais escolhida.

Esse “sinto esperança”, longe de ser um sentimento inócuo, é um componente indispensável, ainda que não suficiente, como diz Freire (2001, p. 21) na epígrafe do presente tópico. É uma esperança que recruta esforços pessoais e alinha-se a um coletivo, compartilhando expectativas, como aquelas descritas na resposta à pergunta “Qual a principal motivação que te fez retornar para a EJA?”. As respostas podem ser divididas em 3 agrupamentos. O primeiro é a retomada da dignidade, o impulso para ser um exemplo moral na família, como vemos nas respostas: “Meus filhos”, “Querer ser exemplo e dar um futuro melhor para todos nós”; ou “A minha filha”. O segundo grupo de respostas contém aquelas pertinentes à pressa e ansiedade em concluir o ensino médio, tais como “Quero acabar logo esse ensino médio pois não aguento mais”, “Terminar o EM o mais rápido possível”, “Terminar o ensino médio” e “Me formar rapidamente”.

Já o terceiro agrupamento reúne as respostas mais frequentes, que tratam da busca por melhorias na profissionalidade e empregabilidade, tais como: “Trabalhar para poder ajudar em casa e também ter minha independência”, “Fazer uma faculdade, terminar os estudos”, “Preciso ter o ensino médio completo para conseguir um trabalho”, “Tirar 3 para fazer faculdade”, “Oportunidade de trabalho melhor”, “Melhoras no trabalho”, “Trabalho/motivação” e “Vou fazer enfermagem”.

Este esperar quanto ao futuro é notado nas respostas à pergunta final da pesquisa: “O que pretende fazer após formar-se na EJA? Sinta-se livre para responder e sonhar...”. Esta foi a pergunta que obteve as respostas discursivas

mais longas nos formulários. As respostas podem ser divididas em 3 agrupamentos. No primeiro, há um grupo mínimo, com dois dos respondentes declarando “não sei (um dos respondentes incluiu um emoticon de gesto positivo)” e outro respondendo com humor ácido: “mudar-me para meu verdadeiro país, a Sérvia rs”. No segundo agrupamento, com um único respondente, há quem esteja tentando concluir o ensino médio na EJA sem maiores planos formativos, visando “somente trabalhar”. No terceiro e maior agrupamento, estão as respostas mais permeadas pelo esperar: “meu sonho de infância sempre foi ser professora de crianças, então pretendo fazer magistério e pedagogia”, “continuar trabalhando e futuramente cursar gastronomia”, “quero fazer medicina veterinária”, “vou fazer uma faculdade”, “vou cursar enfermagem”, “vou fazer faculdade de pedagogia” e “fazer cursinho”.

Não há detalhamento sobre como essas expectativas foram erigidas, pois esse dado extrapola o que se objetivou na pesquisa. Ressalta-se, no entanto, algumas características conclusivas para o relato desta pesquisa. A primeira delas é como as juventudes da classe trabalhadora que estão no ensino médio da EJA escapam a uma descrição que achate sua pluralidade. Compreender a pessoa jovem da EJA é interpretá-la em sua diversidade. A segunda característica é que as juventudes devem ser acolhidas e reconhecidas como sujeitos de sua própria história, pois como diria Freire (2000a):

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (Freire, 2000a, p. 40).

Só é possível autenticar as juventudes da EJA como sujeitos e objetos da história valorizando-se o amálgama de seus repertórios,

“esperançares” e leituras de mundo. E essa valorização é uma ação indissociável daquela em que se reconhece, também, os marcadores sociais da diferença que as pessoas jovens da EJA carregam, uma vez que foram esses marcadores que pautaram sua sensação de mal-estar nas experiências escolares pregressas. A EJA só constrói um sentido para os percursos formativos dessas pessoas jovens quando é articulada, dialogicamente, com suas histórias de vida, pois é incoerente que eles sejam conduzidos a uma “educação que não foi pensada e nem feita para eles” (Andrade, 2004, p. 90).

Estabelecer o diálogo humanizado com as juventudes, reconhecendo-as como interlocutoras, é ainda mais urgente quando percebermos uma vulnerabilidade que as pessoas jovens consultadas nessa pesquisa têm em comum: a impossibilidade de escolher. Na maior parte de suas experiências formativas, ou no ingresso precoce no mundo do trabalho, elas e eles não tiveram escolha. Para as pessoas jovens entrevistadas para este artigo, o trabalho foi compulsório, nunca concebido como uma escolha entre várias possibilidades, como por vezes é em juventudes de classe média. Para estas últimas, a orientação vocacional/profissional é disponibilizada, sendo uma política pública demandada atualmente para estudantes do ensino médio¹⁵. Em contraste às demandas sociotécnicas de uma sociedade neoliberal, os percursos formativos para as juventudes da EJA exigem uma recalibração de nossas expectativas, um aliar-se ao ato discente de esperar, acolhendo suas esperanças, sendo colaboradores-animadores de seus projetos de vida.

Uma terceira e última característica conclusiva para este artigo é que, diante das expectativas e emergências das juventudes da EJA,

a mera adesão a um quadro teórico é incapaz de açambarcar os conceitos sobre juventudes. É necessário, emprestando palavras de Dayrell (2003), que assumamos uma postura metodológica e ética condizente, pautando os processos formativos de EJA na coerência com essa nossa aderência ao quadro teórico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Freitas, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. 2004. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b, p.221-230. (Coleção Educação para todos, 3).

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=e%20%C3%A0%20Dignidade,Art.,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

BRASIL. **Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013**.

15 Houve a aprovação de um projeto de lei, noticiada em 11/04/2023 na Agência Câmara de Notícias, que visa a ampliar o acesso a orientação vocacional para abrangência nacional. Em relatoria da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) é descrito que o projeto, ainda em tramitação, permitirá às escolas de ensino médio (da rede pública e aos beneficiários de bolsa integral na rede privada) oferecerem serviço de orientação vocacional aos seus alunos, prestado por profissionais habilitados.

- Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm acesso em 19 de ago. de 2024.
- BRASIL. Senado Federal. Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal. **Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal**. s.d. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014a.
- Britto, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE Notícias**, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Entre%20os%20jovens%20de%2015,cinco%20integrantes%20deste%20grupo%20et%C3%A1rio>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRUNO. Trézia Ieda Ballerini; SORBELLO, Maria Carla Borges. Escolha profissional: realidade das escolas públicas e privadas. **Pensamento Plural: Revista Científica do Unifae - São João da Boa Vista**, v. 2, n. 2, p. 70-76, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/download/10932/7154/33632>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set. 2003.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). In: SPÓSITO, M. P. (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, v. 1, p. 7-10.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, 33(3), P. 395–410, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617> acesso em: 19 de agosto de 2024.
- DURAND, Olga Celestina da Silva, et. al. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, P.160-245, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE DA MOTA, D. G. **Os jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil: caracterização e transformações no período 2004/2015**. 2018. 280p. Tese de Doutorado - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- GOMES, L. F. E. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019. <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i1.31930>
- Gomes; Dayrell, 2004
- HADDAD, S. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, p. 1- 23, 2015.
- HOLLEBEN, India Mara Aparecida Dalavia de Souza. Paulo Freire e os usos da esperança: um relato de experiência. **Práxis Educativa** [online]. 2021, vol.16, e2116827. Epub Oct 21, 2021. ISSN 1809-4309. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v16.16827.056>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e

Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

OCDE. **Youth not in employment, education or training (NEET)**. Disponível em: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>. Acesso em: 05 fev. 2024.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PIRES, S. J. **Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda**. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7LTENT>. Acesso em: 05/09/2023.

REINO UNIDO. NEET age 16 to 24 - Calendar year 2022. **Explore education statistics**. Disponível em: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/neet-statistics-annual-brief/2022>. Acesso em: 05 fev. 2024.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de

Jovens e Adultos. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 2, e96660. Epub 22 Jun 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. [online], v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 278-294, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2024.

YATES, Scott; PAYNE, Malcolm. Not so NEET? A Critique of the Use of ‘NEET’ in Setting Targets for Interventions with Young People. **Journal of Youth Studies**, London, v. 9, n. 3, p. 329-344, July 2006.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.

*Recebido em: 02/03/2024
Aprovado em: 29/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

*César de Lima de Melo**

IF Sul-rio-grandense - Pelotas RS
<http://orcid.org/0000-0003-4119-4713>

*Jair Jonko Araújo***

IF Sul-rio-grandense - Pelotas RS
<http://orcid.org/0000-0002-5728-8936>

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo sobre o Gerencialismo na Política Educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal, com objetivo de analisar e discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA- ensino médio em uma escola municipal. Analisam-se aspectos do modelo de Estado Neoliberal, e as influências do gerencialismo, com suporte de alguns autores como Newman, Clarke e Ball. A abordagem é qualitativa, metodologia análise textual discursiva (ATD). O desenvolvimento deste estudo apresenta as percepções dos entrevistados em relação às mudanças impostas, as características do gerencialismo, austeridade, seletividade, performance na EJA. Conclui-se que os professores identificam o gerencialismo na EJA, e que o avanço do gerencialismo nas políticas educacionais tem implicações nefastas para a EJA.

Palavras-chaves: Gerencialismo; Política Educacional; EJA.

ABSTRACT

MANAGERIALISM IN EDUCATION POLICY FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

This article is part of a study on Managerialism in the Educational Policy of Youth and Adult Education (EJA) in a Municipal School, with the objective of analyzing and discussing the performance of teachers and coordinators in the curricular changes of the EJA - high school modality in a municipal school. Aspects of the Neoliberal State model and the influences of managerialism are analyzed, with the support of some authors such as Newman, Clarke and Ball. The approach is qualitative, discursive textual analysis (DTA) methodology. The development of this study presents the perceptions of the interviewees in relation to the imposed changes, the characteristics of managerialism, austerity, selectivity,

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – IF Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. Professor da rede Municipal de Pelotas/RS. E-mail: clmmelo@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – IF Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. E-mail: jair.jonko@gmail.com

performance in EJA. It is concluded that teachers identify managerialism in EJA, and that the advance of managerialism in educational policies has harmful implications for EJA.

Keywords: Managerialism; Educational Policy; EJA.

RESUMEN

GESTIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Este artículo forma parte de un estudio sobre el Gerencialismo en la Política Educativa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una Escuela Municipal, con el objetivo de analizar y discutir el desempeño de docentes y coordinadores en los cambios curriculares de la EJA - modalidad secundaria en una escuela municipal. Se analizan aspectos del modelo de Estado Neoliberal y las influencias del gerencialismo, con el apoyo de algunos autores como Newman, Clarke y Ball. El enfoque es cualitativo, la metodología de análisis textual discursivo (DTA). El desarrollo de este estudio presenta las percepciones de los entrevistados acerca de los cambios impuestos, las características de gerencialismo, austeridad, selectividad, desempeño en EJA. Se concluye que los docentes identifican el gerencialismo en la EJA, y que el avance del gerencialismo en las políticas educativas tiene implicaciones nocivas para la EJA.

Palabras clave: Gerencialismo; Política Educativa; EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental e representa uma conquista das classes populares com objetivo de garantir que jovens, adultos e idosos que não frequentaram à escola na idade considerada adequada tenham acesso a ela posteriormente.

A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) apresenta, no seu artigo 3º, o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no seu artigo 37º, garante acesso ou continuidade de estudos aos jovens e adultos para educação e a aprendizagem ao longo da vida, consolidando o disposto na Constituição Federal.

A EJA tem finalidades e funções específicas, com caráter de reparação social. A política educacional para EJA apresentou-se ao longo dos anos com avanços e recuos; o Parecer CNE 11/2000 foi um marco de avanço na EJA, com uma função reparadora e restauradora de um direito negado.

O presente artigo parte de uma pesquisa sobre o Gerencialismo na política educacional para EJA e tem por objetivo analisar e discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA-ensino médio em uma escola municipal.

São comparadas as grades curriculares do ensino médio da EJA de 2019 e 2020, analisando-se as cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos. Estes dados são aprofundados e qualificados a partir de entrevistas com professores e coordenadores.

Evidencia-se que as mudanças ocorridas na EJA são provenientes do avanço do modelo gerencial na política educacional da EJA e concluímos que professores e coordenadores identificam que as ações e movimentos das mudanças da EJA foram prejudiciais ao atendimento do direito à educação da população à qual se destina a EJA.

Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; na seção seguinte,

apresentamos análise do gerencialismo na política educacional; na sequência, contextualizamos aspectos da EJA ensino Médio em uma escola municipal – o Colégio Municipal Pelotense (CMP) – e na seção posterior analisamos as percepções de atores no contexto escolar sobre mudanças curriculares.

Percurso Metodológico

No aprofundamento da compreensão da influência do gerencialismo sobre a política educacional da EJA, o enfoque qualitativo sustenta a opção metodológica de realizar trabalho de campo e investigação através do envolvimento com a fonte direta do tema da pesquisa. Logo,

o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo: 1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo (Ludke; André, 2014, p. 12).

Para construção da pesquisa utilizamos, além da análise documental, entrevistas semiestruturadas para coleta de dados que contribuíram para atingir o objetivo apresentado – discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA-ensino médio em uma escola municipal. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram analisar e ampliar as questões propostas em relação ao universo dos entrevistados. Quanto a isso, Ludke e André (2014, p. 40) descrevem que “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A análise de documentos permite aprofundar o processo de análise, considerando diversas fontes de informações. Neste sentido, Ludke e André (2014, p.45) afirmam:

São considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (Phillips, 1974,-1987)¹. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Foram entrevistados três professores e dois coordenadores da EJA. Utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), na intenção de trabalhar com uma metodologia de análise de informações, reconstrução de conhecimentos existentes e interpretação de fenômenos a partir de investigações com rigor e critérios. “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos”, mencionam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13).

Partimos das respostas e, com suas escritas, construímos uma análise e uma compreensão, considerando os elementos de desconstrução após processos de unitarização e categorização; assim emergiu um novo texto, o metatexto: “Todo o processo de Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 54).

As categorias foram construídas a partir das leituras e releituras das unidades de sentido, das categorias anteriores e do refinamento da análise dos agrupamentos. Como este processo tem como ponto de partida as falas dos sujeitos entrevistados, há categorias emergentes: “Quando a opção é por categorias emergentes, o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 139).

1 PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

Os conjuntos da categorização inicial, intermediária e final são acompanhados de critérios, aproximações, distanciamentos, dúvidas, incertezas etc. Isto leva à necessidade de criar e recriar, de idas e vindas, constituindo um processo no qual vão se aperfeiçoando as análises dos textos das entrevistas.

O processo de construção de categorias não ocorre num único movimento. A categorização dá-se por um encadeamento sequenciado de passos analíticos, possibilitando um aperfeiçoamento gradativo dos agrupamentos ou classes (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 139).

Gerencialismo na política Educacional

O gerencialismo é um instrumento fundamental para os defensores de políticas que convergem com o Neoliberalismo², passando a ser cultura de Estado, como aponta Paula (2005, p. 38): “No que se refere à dimensão cultural, Bresser-Pereira apontou a necessidade de transformar a cultura burocrática do Estado em uma cultura gerencial.” A dimensão cultural gerencial torna-se um dos principais elementos nos discursos das políticas edu-

2 “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.” (Harvey, 2008, p.12)

cacionais neoliberais, conforme descrevem Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82): “o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais”.

Newman e Clarke (2012, p. 355, grifo nosso) afirmam: “Falamos a respeito de um estado *gerencial* porque queríamos localizar o gerencialismo como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo”. Assim, analisa-se que a cultura gerencial impõe ao Estado uma corrente ideológica, com acordos políticos que defendem interesses vinculados a grupos econômicos.

A busca de maiores resultados e eficiência na sociedade capitalista é característica do gerencialismo, sendo apresentada como ideologia por Newman e Clarke (2012, p. 359, grifo nosso): “O gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais.”

O gerencialismo é uma estratégia utilizada para a reformulação do Estado pelo modelo de administração pública gerencial, que prioriza cultura empresarial competitiva. Assim, os discursos gerencialistas são apresentados como hegemônicos para o avanço e até solução para a qualidade da educação³ nas políticas

3 “Em minhas análises tenho considerado que a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significativo vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. [...] Assim como ocorre com o conceito de qualidade, a atual ineficiência do sistema educacional não tem nenhum significado específico, significado este que é criado pela expansão das cadeias de equivalências.” (Macedo, 2009, p.92)
Macedo, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educação & Sociedade [online]. 2009, v. 30, n. 106, pp. 87-109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>>. Acesso: 29 Set 2022.

educacionais. No entanto, a realidade na qual nos encontramos é bem diferente:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas (Hypólito, 2008, p.77).

Assim, esse modelo gerencial que atinge as políticas educacionais intensifica a exclusão daqueles estudantes que mais dependem da educação pública em uma lógica organizacional de seletividade: “A seletividade é uma lógica organizacional que procura manter os alunos mais capazes para que consigam ter um bom desempenho nas tabelas classificatórias de sucesso em exames e, assim atrair pais clientes de boa qualidade” (Newman; Clarke, 2012, p. 366).

O gerencialismo incide sobre os currículos de modo determinista, influenciando os conteúdos para uma formação que interessa ao sistema econômico vigente. Com isto, exerce um controle sobre pedagogias e currículos. Conforme descreve Ball (2005, p. 548), “aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos”.

Aspectos da EJA Ensino Médio em uma Escola Municipal

A fundação do Colégio Municipal Pelotense ocorreu em 1902 pela Maçonaria. Seu surgimento remete a uma disputa política-ideológica, conforme descreve Amaral (2005, p. 16): “De início, esta história nos remete necessariamente à acirrada disputa político-ideológica que envolve Maçonaria e a Igreja Católica, especialmente nas primeiras décadas do século XX”. A Maçonaria fundou o CMP, na época “Gymnasio Pelotense”, para apresentar

uma alternativa no campo educacional – um ensino laico de qualidade foi um dos objetivos quando de sua fundação; visava-se a inaugurar um espaço onde ficasse assegurada a liberdade de consciência.

Destinava-se apenas a meninos de classes sociais mais abastadas em seus primeiros anos de funcionamento. Para ter acesso à escola, era necessário pagar, sob regime de internato e externato. O Colégio teve a primeira aluna em 1913, Julieta Teles. A partir daí, meninas passaram a ser aceitas para estudarem junto com os meninos, embora tenham sido, por algumas décadas, minoria no colégio.

Questões políticas e sociais foram organizadas entre os estudantes através do “Grêmio dos Estudantes”, criado no segundo mês de funcionamento da Escola. “O ‘Grêmio dos Estudantes’, embora propiciando o estímulo a competições literárias representou, também, um caminho para o despertar da consciência política e social dos que participavam de suas atividades” (Amaral, 2005, p. 130).

A antiga residência de Miguel Barcellos, onde hoje funciona a escola Estadual Monsenhor Queiroz, foi a primeira localização do CMP; no entanto, em 1903, pelo aumento de procura e matrículas, este passou a funcionar na rua Felix da Cunha, esquina com a Rua Tiradentes. Em 1961, foi transferido definitivamente para a rua Marcílio Dias, esquina com a Avenida Bento Gonçalves, tornando-se uma das maiores escolas públicas da América Latina. Conta com uma área total de aproximadamente 17.500m², com mais de 40 salas de aula, diversos laboratórios por área de ensino, dois auditórios, ginásio coberto, quadras de esporte, laboratórios de informática, museu e biblioteca, entre outros espaços e setores didáticos. Conta com um quadro de aproximadamente 280 professores e 130 funcionários para atender a 3.000 alunos, sendo a única escola de ensino médio⁴ da rede municipal de ensino de Pelotas.

⁴ Segundo o Promotor de Justiça Paulo Charqueiro, em entrevista intitulada *Em avaliação, o fim do Ensino Médio no Pelotense*, de novembro de 2022: “O promotor tranquiliza

A modalidade EJA foi regulamentada no município de Pelotas e no Colégio Municipal Pelotense em 2012, sendo o CMP a única escola municipal da cidade que oferece EJA para todo o ensino básico. Tradicionalmente, a escola está na vanguarda de oportunizar acesso aos estudantes que estão em busca de completarem suas formações, tendo esta preocupação desde sua fundação.

As características gerais dos estudantes da EJA são identificadas no resultado de uma pesquisa realizada no Colégio Municipal Pelotense envolvendo 100 discentes dessa modalidade em 2019. Aplicou-se um questionário denominado “Conhecendo o Estudante”, cujas questões buscaram identificar condições de trabalho, número de filhos, tempo de afastamento da escola e acesso à internet.

Verificou-se que 61% dos estudantes do primeiro semestre de 2019 estavam trabalhando e que 36% dos alunos tinham filhos. Em relação ao retorno à vida escolar, também foi observado que 72% dos alunos estavam sem frequentar a escola; destes, 35% estavam afastados há mais de 05 (cinco) anos e o restante há até 02 (dois) anos. Este último dado é muito importante, pois é indicativo de que as pessoas querem ter acesso à escola, mas não conseguem, não frequentam ou desistem. Quanto ao acesso à internet, apurou-se que

39% não possuem acesso livre à internet em suas residências.

Em 2019 a Secretária Municipal de Educação de Pelotas (SMED) adotou uma política de austeridade em relação às turmas de EJA da rede municipal, o que reduziu drasticamente o número de turmas existente na rede e no CMP. Em SMED (2020) verifica-se que no ano de 2019 foram implantados cinco núcleos: Núcleo Fragata, atendendo quatro escolas; Núcleo Areal, com três escolas; Núcleo Três Vendas, com três escolas; Núcleo Centro/Porto, possuindo três escolas; e Núcleo Bom Jesus, com duas escolas. Observa-se que fecharam 10 escolas no atendimento a EJA, sob justificativa de racionalizar recursos humanos e financeiros e otimizar as práticas pedagógicas ao centralizar as salas de aulas, em vista do número reduzido de estudantes frequentando as aulas.

Seguindo esta política de austeridade, no CMP passou-se de doze turmas da modalidade EJA, com uma média de duzentos e cinquenta estudantes matriculados em 2018, para seis turmas em 2019, com uma média de cento e trinta estudantes; este quadro reduzido persistia ainda no ano de 2023.

No Quadro 1 é apresentada a grade curricular do Ensino Médio da EJA, onde constam as cargas horárias das disciplinas oferecidas até o final de 2019 no CMP. Quanto aos módulos (aulas) e à jornada das aulas, note-se que as disciplinas Relações Humanas, Religião, Espanhol e Inglês são de livre escolha, conforme a preferência de cada estudante; algumas disciplinas também não eram oferecidas em todas as etapas, como Produção Textual, Educação para o Consumo e Educação Empreendedora, já as disciplinas de Sociologia e Filosofia eram oferecidas em todas as etapas.

a comunidade Pelotense, dizendo que a solução não será imediata e precisa de diálogo com o Estado, que deve absorver a demanda por obrigação Constitucional. ‘Isto tem que ser discutido, levado à discussão com a própria comunidade do Pelotense para ver a melhor saída.’ Charqueiro diz que, por mais que seja algo tradicional da escola, a legislação agora é diferente e precisa ser seguida. E que, dentro desses diálogos, há possibilidades como o Estado custear o Ensino Médio ocupando a mesma estrutura, por exemplo. O caminho natural, avalia, poderia ser a escola parar de abrir matrículas a partir do momento que o Estado consiga absorver, o que deve ser discutido entre ambas administrações.”

Quadro 1: Grade Curricular do Ensino Médio EJA no CMP até 2019

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL (EM MÓDULO DE 35MIN)			CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL (EM HORAS)
	J-1	J-2	J-3	
Matemática	4	3	3	5,80
Língua Portuguesa	3	3	3	5,25
Biologia	2	3	2	4,08
Física	3	3	3	5,25
Química	3	3	3	5,25
História	3	3	3	5,25
Geografia	3	3	3	5,25
Filosofia	2	1	1	2,33
Sociologia	1	1	2	2,33
Literatura	2	2	1	2,91
Relações Humanas ou Religião	1/1	1/1	1/1	1,75
Espanhol ou Inglês	2/2	1/1	2/2	2,91
Educação Física	1	1	1	1,75
Arte	2	1	1	2,91
Produção Textual	-	3	3	3,50
Educação para o Consumo	-	3	3	3,50
Educação Empreendedora	3	-	-	1,75
Total Semanal	35	35	35	61,77

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2 apresenta-se a grade curricular do ensino médio da EJA do CMP a partir de 2020. Observa-se que a carga horária total oferecida para os estudantes diminuiu de 61,77 para 54 horas. Há também diversas mudanças

quanto ao currículo apresentado em 2020: exclusão de disciplinas, redução da carga horária de certas disciplinas e aumento da carga horária de outras.

Quadro 2: Grade Curricular do Ensino Médio EJA no CMP 2020

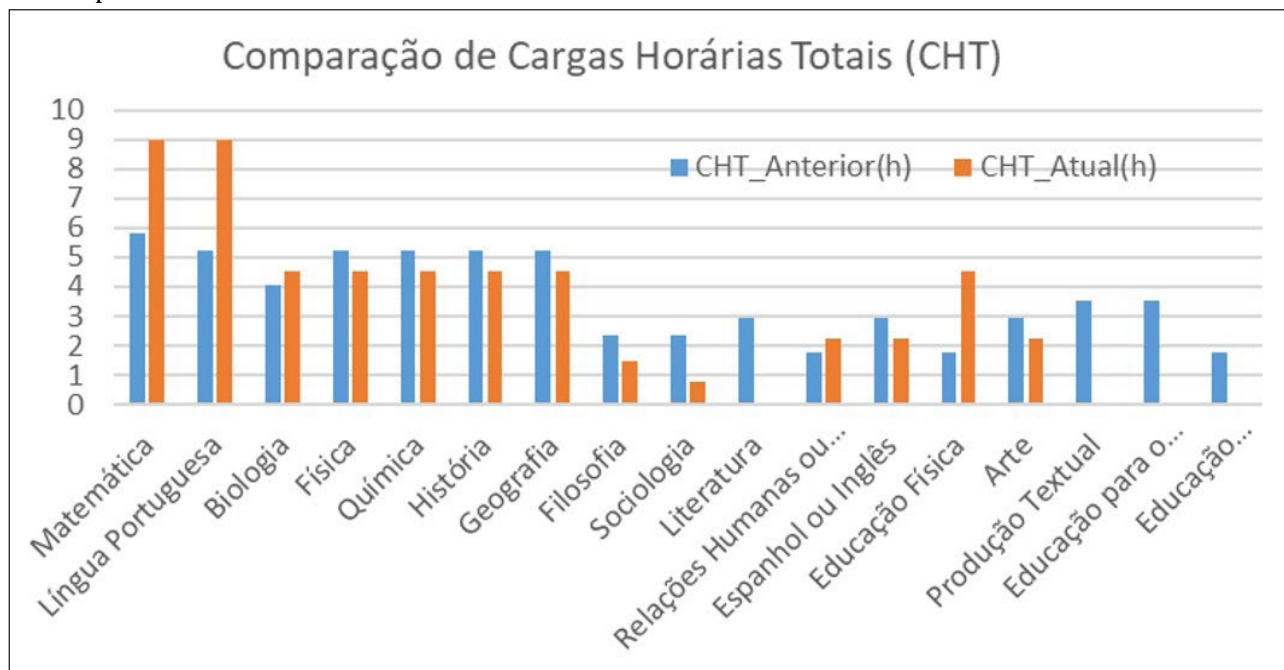
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL (EM MÓDULOS DE 45MIN)			CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL (EM HORAS)
	J-1	J-2	J-3	
Física	2	2	2	4,50
Química	2	2	2	4,50
História	2	2	2	4,50
Geografia	2	2	2	4,50
Filosofia	-	1	1	1,50
Sociologia	1	-	-	0,75
Literatura	-	-	-	-
Ensino Religioso	1	1	1	2,25
Espanhol ou Inglês	1/1	1/1	1/1	2,25
Educação Física	2	2	2	4,50
Arte	1	1	1	2,25
Produção Textual	-	-	-	-
Educação para o Consumo	-	-	-	-
Educação Empreendedora	-	-	-	-
Matemática	4	4	4	9,00
Língua Portuguesa	4	4	4	9,00
Biologia	2	2	2	4,50
Total Semanal	25	25	25	54,00

Fonte: Elaboração própria.

Logo abaixo apresenta-se o Gráfico 1, com a Comparação da Carga Total das Disciplinas do Ensino Médio EJA no CMP, e o Gráfico 2,

com a Comparação da Carga Horária Total das Áreas de Conhecimento do Ensino Médio EJA no CMP.

Gráfico 1: Comparação da Carga Horária Total (CHT) das Disciplinas do Ensino Médio EJA no Colégio Municipal Pelotense

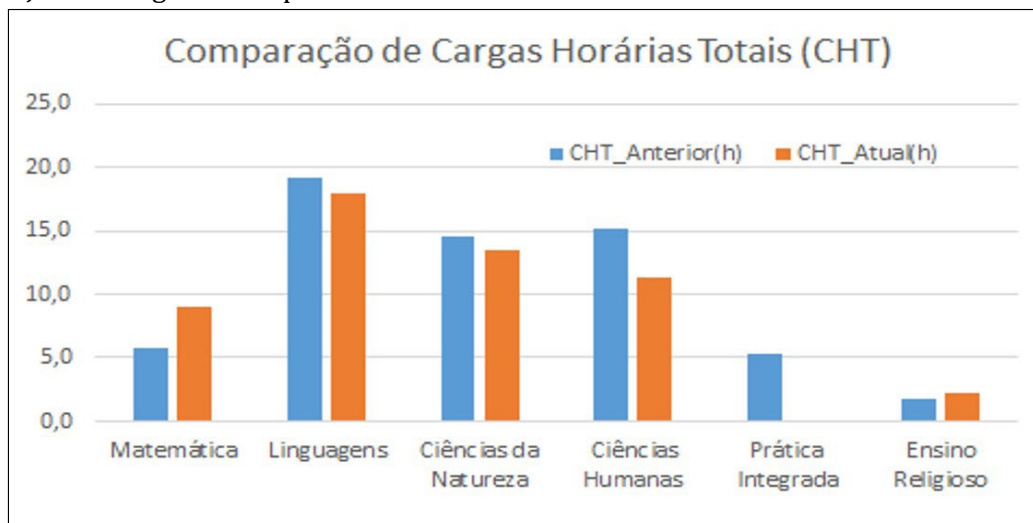


Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 1 identificam-se as disciplinas cujas cargas horárias foram reduzidas ou aumentadas, bem como as que foram excluídas. As disciplinas com aumento de carga horária foram Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Ensino Religioso e Educação Física. As discipli-

nas cuja carga horária foi reduzida foram Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Inglês, Artes e Sociologia, a qual teve maior a redução. Por fim, as disciplinas excluídas do currículo foram Literatura, Produção Textual, Educação para o Consumo e Educação Empreendedora.

Gráfico 2: Comparação da Carga Horária Total (CHT) das Áreas de Conhecimento na EJA do Colégio Municipal Pelotense



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 2, comparam-se as cargas horárias totais das áreas de conhecimento do Ensino Médio da EJA. Identifica-se que as áreas de conhecimentos que tiveram aumento de carga horária no Ensino Médio da EJA foram Matemática e Ensino Religioso. As áreas de conhecimentos que tiveram redução foram Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por sua vez, Prática Integrada do Ensino Médio da EJA foi excluída do currículo.

A justificativa para estes ajustes foi adaptação à BNCC; no entanto, algumas das mudanças efetuadas só precisariam realmente ocorrer a partir de 2022. Identifica-se que o maior aumento de sua carga horária deu-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Também destacamos a redução de Filosofia e Sociologia, bem como a supracitada exclusão da área de conhecimento Prática Integrada do Ensino Médio.

Considerando as especificidades da EJA, defendemos que o currículo deveria adequar-se à realidade vivida pelos estudantes, indo ao encontro de suas perspectivas e necessidades, possibilitando a retomada do processo de aprendizagem. Para além de tomar como referência a BNCC – documento que sequer considera as especificidades da EJA, no retorno dessa população à escola –, é preciso trabalhar as tensões vividas pelo estudante, como aponta Arroyo (2017, p. 29): “Como trabalhar nos currículos essas tensões entre o futuro prometido, se refizerem o percurso escolar, e esse passado-presente de classe, raça, trabalho e sobrevivência que levam à EJA?”

Algumas características que o gerencialismo impõe à educação é a remodelagem da sala de aula para responder às necessidades do “Mercado” por meio de controles dos currículos. Conforme descreve Ball (2005, p. 548): “A prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas”.

Avaliamos que as disciplinas da área de conhecimento Prática Integrada, que buscavam

construir respostas para as tensões vividas pelos estudantes da EJA, foram prejudicadas com as mudanças ocorridas, o que aprofundou o distanciamento entre a vivência escolar e as expectativas dos estudantes.

O acesso à educação já foi negado ao estudante da modalidade EJA quando, por algum motivo, não concluiu seus estudos; ao retornar à escola, esta pessoa busca, ainda que não tenha consciência disso, resgatar sua cidadania. Para que isso aconteça, é preciso considerar que este indivíduo traz consigo um saber social já vivenciado e, portanto, o currículo oferecido precisa apresentar especificidades: é preciso abrir espaço para o saber social construído ao longo da vida pelos estudantes, conforme descreve Arroyo (2017, p.151): “Abrir os currículos para que incorporem os saberes de intervenção na vida cotidiana dos educandos”.

Foram apresentadas algumas descrições dos quadros das grades curriculares do ensino médio da EJA de 2019 e 2020, assim como gráficos comparativos das cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos. Na sequência estes dados são aprofundados e qualificados por meio de análise e tecemos interpretações a partir de entrevistas com professores e coordenadores.

Percepções de atores do contexto escolar sobre mudanças curriculares

Nesta seção analisamos a categoria final, **mudanças curriculares**, que emerge das categorias intermediárias: **influências e mercado, estrutura e currículo**. A partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, interpretamos que concretizam-se na escola elementos com determinadas características do gerencialismo, ou elementos de práticas gerencialistas nos currículos. No quadro a seguir, ilustramos algumas falas de sujeitos relativas às duas categorias intermediárias citadas há pouco.

Quadro 03: Extratos de falas nas quais emerge a categoria final Mudanças Curriculares

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	EXTRATOS DE FALAS
Influências e Mercado	Entrevistado 04 "...a ideia de ter alunos que terão educação minimamente básica apenas para mão de obra barata..."
	Entrevistado 03 "...sempre que se coloca alguma economia na Prefeitura, que é nosso caso, né, sempre vem em cima da educação..."
Estrutura e Currículo	Entrevistado 03 "... porém, a questão da hierarquia de algumas disciplinas, isto pesou muito e sempre acontece após outras disciplinas, como a área das humanas. Esta questão, né, foram muito prejudicadas. Agora mesmo a gente ficou com um período em cada turma, quando antes eram dois..."
	Entrevistado 04 "...eu acho que, para os alunos, os anseios dos estudantes, teria que ouvir mais eles, né. E não só eles, também como ter conhecimento de suas histórias de vida, de suas necessidades, desejos, acho que isto teria que ser fundamental assim."
	Entrevistado 02 "... autonomia do aluno, na autonomia pra que ele seja uma pessoa autônoma, né, uma metodologia baseada nisso aí, que possibilitasse ferramentas para que os alunos pudessem se inserir no mundo, no mundo das relações..."

Fonte: Elaboração própria.

Influências e mercado é uma categoria intermediária resultante de parte das percepções expressas pelos entrevistados sobre o interesse dos estudantes na empregabilidade. Assim, nota-se que os entrevistados defendem uma EJA como formação para o mercado de trabalho, e não uma visão ampla, holística de formação. Há uma percepção dos entrevistados sobre as políticas de interesses de desenvolvimento de capital humano para a empregabilidade.

Os elementos gerencialistas não se mostram pura e diretamente, porém foi possível identificar as características das práticas gerenciais que influenciam o nosso cotidiano através do estímulo a ser competitivo, ao empreendedorismo e à responsabilização individual pelo êxito no mercado.

Ao mencionar que sempre que a prefeitura "coloca" alguma economia, esta afeta a educação, o entrevistado 03 evidencia que a Prefeitura reduz investimentos em educação para economizar: "[...] sempre que se coloca alguma economia na Prefeitura que é nosso caso né sempre vem em cima da educação". Esta fala converge com uma característica do gerencialismo: a austeridade, que preocupa-se em reduzir

investimentos, mas sempre focado em metas e no cumprimento de uma gestão de desempenho, produtividade e resultados. Sobre o interesse do capital, o qual o modelo gerencial defende, Ball afirma: "Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos." (2004, p.1111).

A **categoria estrutura e currículo** emerge das percepções demonstradas pelos entrevistados considerando-se as temáticas de [des] valorização das ciências humanas, as características da construção e estrutura do currículo, especificidades pedagógicas e mudanças da EJA, metodologia para EJA, pandemia, valorização de Matemática e Língua Portuguesa e prática integrada.

Relativamente à valorização de Matemática e Língua Portuguesa, os sujeitos entrevistados destacam o aumento da carga horária que ocorreu nestas disciplinas e a prioridade que lhes foi conferida, contrapondo tal movimento à desvalorização de outras áreas de ensino cuja importância e necessidade sublinham, como afirma o entrevistado 03: "porém, a questão da hierarquia de algumas disciplinas..."

Quanto à temática características do currículo, os entrevistados demonstraram a necessidade de buscar aproximação do contexto dos estudantes ao currículo, com atualidades, conhecimentos para vida, adequação da realidade da EJA à realidade do aluno. Os interlocutores também frisaram, em relação ao tema construção do currículo, a necessidade de haver participação dos alunos e consideração de suas histórias de vida, quando o entrevistado 04 afirma: “eu acho que para os alunos, [...] de suas histórias de vida...”

O anseio de escutar os alunos é destacado. No entanto, considerando as teorias críticas, afirmamos que o currículo é um espaço de disputa de poder, que reproduz as estruturas sociais. Sobre isso, Silva (2021, p.147) descreve: “O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista”.

Em relação à estrutura do currículo, os entrevistados apontam que existe autonomia apenas no papel; na realidade, o que se vê é uma hierarquização de disciplinas, um engessamento, uma fragmentação. Para os interlocutores, aumentar a carga horária não resolve, priorizar um conteúdo não é a solução, visto que o currículo não é uma listagem de conteúdo. O trabalho interdisciplinar, que atualmente é esporádico, deveria ser valorizado, através de um trabalho em conjunto e com projetos.

A hierarquização de disciplinas, a fragmentação e as separações rígidas do currículo são colocadas em dúvida, considerando a perspectiva pós-estruturalista. Conforme Silva (2021, p. 124) “...uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento”.

Discutindo as especificidades da EJA, os entrevistados afirmaram que é necessário ir além da sala de aula, argumentando que os alunos precisam de formação para seus futuros e é importante o diálogo para que se escute a comunidade. Nessa perspectiva, apontam que para melhor aprendizagem é necessário haver

material didático e metodologia específicos para os estudantes da EJA, pois é um ensino diferente do “regular”. Os entrevistados argumentam que a EJA é muito útil para seus alunos, os quais apresentam um perfil heterogêneo e precisam ter acesso pleno ao exercício da cidadania – tendo a garantia de acesso à educação conforme é determinado na Constituição.

Quanto à temática mudanças EJA e Pandemia, os entrevistados destacaram que, devido à Pandemia de Covid-19, algumas características das mudanças ficaram imperceptíveis, enquanto outras foram observadas, como o foco na quantidade de carga horária – por exemplo, o aumento em Português e a perda da Literatura, que observamos conforme o entrevistado 03: “questão da Pandemia não sinto a diferença, ainda não percebi porque nós ficamos muito pouco tempo em sala de aula, não deu pra perceber isto”.

A pedagogia para EJA foi outro tema abordado pelos entrevistados. Eles destacaram que seria interessante uma pedagogia de construção, que oportunize uma inserção na sociedade, uma metodologia de Paulo Freire. Demonstra-se na fala do entrevistado 02: “autonomia do aluno, na autonomia pra que ele seja uma pessoa autônoma, né, uma metodologia baseada nisso aí, que possibilitasse ferramentas pra que os alunos pudessem se inserir no mundo, no mundo das relações”.

Identificamos que as formações apresentadas aos estudantes da EJA visam ao mercado de trabalho imediato, reconhecidamente calcadas num currículo hierarquizado e nos princípios das necessidades da economia do mercado:

As instituições de ensino, portanto, é que deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho (Antunes; Pinto, 2017, p. 84).

Sobre a temática Prática Integrada, os entrevistados frisaram que era uma disciplina de formação que valorizava e agregava, com

cursos de vestuário, agroindústria, confeitador e manicure; conforme identificamos na fala do entrevistado 02: “isto era algo que agregava muito na EJA, muito mesmo... depois teve uma época que as práticas integradas se trabalhava, os alunos tinham cursos de manicure, curso de confeitaria”.

As percepções dos entrevistados, que identificamos através de análise das transcrições das entrevistas, apresentam claros indícios da necessidade de analisar os currículos conforme a realidade vivida, perspectivas e necessidades dos discentes na retomada do processo de aprendizagem, em busca de sua cidadania pelo retorno à escola. Precisamos trabalhar as tensões vividas pelo estudante. Destaco que as disciplinas da área de conhecimento Prá-

tica Integrada poderiam corresponder a uma parcela das respostas das tensões vividas pelos estudantes da EJA porém, com estas mudanças, ficaram prejudicadas.

Os entrevistados, que são professores e coordenadores, percebem características do gerencialismo na política educacional como algo prejudicial e mencionam reações, o que identificamos na categoria **adesão e recusa/resistência**.

A categoria **adesão e recusa/resistência** é uma categoria final que emerge das categorias intermediárias: **avanços e retrocessos; participação e mudanças**; políticas e resistências.

No quadro a seguir, apresentam-se algumas falas de sujeitos relativas às três categorias intermediárias citadas.

Quadro 04: Extratos de falas da categoria final adesão e recusa/resistência

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	EXTRATOS DE FALAS
Avanços e Retrocessos	Entrevistado 04 “eu acho ela muito ruim, porque ela limita a diversidade, e quanto mais diversidade a escola tiver é melhor...”
	Entrevistado 05 “... elas chegavam com a prancheta embaixo do braço pra fazer a contagem de alunos, era bem complicado...”
	Entrevistado 03 “... sempre na hora de colocar mais turmas, mais disciplinas pras turmas sempre é deixada de lado a área das ciências humanas...”
Participação e Mudanças	Entrevistado 03 “...tiraram nossas reuniões semanais que a gente fazia bastante debate...”
	Entrevistado 02 “...eu acho, tem que ter reunião pra começar se colocar as ideias, isto é fundamental, isto é uma coisa que nós não podíamos ter perdido na EJA...”
	Entrevistado 03 “...não priorizam este tipo de aluno mais crítico, este aluno mais pensante, este aluno que percebe a realidade, que tenta mudar, este aluno cidadão mesmo, eles não querem este tipo de formação...”
Políticas e Resistências	Entrevistado 02 “Não, não, as mudanças vieram direto de cima pra baixo, né, elas não foram consultadas, foi uma época que estavam havendo estas mudanças vieram da mantenedora, pelo que eu entendi, e vieram simplesmente foram colocadas...”
	Entrevistado 04 “...na prática cada vez mais a escola é engessada a partir desses planos pedagógicos e decisões tomadas por pessoas externas na escola né.”
	Entrevistado 04 “...parece que a educação e a escola acaba se virando moeda de troca...”

Fonte: Elaboração própria.

A categoria **avanços e retrocessos** perpassa por colocações nas quais os entrevistados apontam que o CMP foi contra as mudanças na EJA, as quais ocasionaram perdas à escola, tais como falta de autonomia, diminuição de professores, afunilamento e diminuição de turmas, resultando em perda de qualidade do seu processo educacional, o que se apresenta como um descaso para com os estudantes.

Os retrocessos foram perda de qualidade e de diversidade de conhecimento, redução de matrículas e de carga horária, bem como diminuição da formação integral, pois as práticas integradas também foram prejudicadas, conforme falas dos entrevistados:

eu acho ela muito ruim, porque ela limita a diversidade, e quanto mais diversidade a escola tiver é melhor (Entrevistado 04)

a prática integrada tem agora [...] ela saiu das outras séries, ela se perdeu, né, que tinha nas outras [...] e antes tinha até no ensino médio, esta disciplina foi uma das que foi prejudicada, agora só tem o empreendedorismo. (Entrevistado 02)

A percepção dos entrevistados também foi demonstrada em relação às ameaças de extinção das turmas, pois membros da SMED visitavam a escola com pranchetas para contagem de alunos em sala de aula. O intuito era decidir pela manutenção ou fechamento de turmas, conforme menciona o entrevistado 05: “elas chegavam com a prancheta embaixo do braço pra fazer a contagem de alunos, era bem complicado”.

Em relação a retrocesso, como já discutido, as disciplinas de Ciências Humanas foram “enxugadas” com perdas de espaços, sendo quase extintas com a redução de carga horária, conforme enfatiza o entrevistado 03: “sempre na hora de colocar mais turmas, mais disciplinas pras turmas, sempre é deixada de lado a área das ciências humanas”.

Contrariamente aos apontamentos de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25), para quem “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”, não ocorreu participação dos professores

nas mudanças efetuadas, conforme apuramos na categoria **participação e mudanças**, em que analisamos o papel dos professores na construção e escolhas referentes à reformulação da EJA.

A categoria **participação e mudanças** é a categoria intermediária constituída pelas indicações discursivas de que os entrevistados identificaram que as mudanças ocorreram de cima para baixo, excluindo do debate coordenação escolar, professores e alunos. A reformulação chegou à escola “pronta”, sem espaço nem tempo para a participação da comunidade escolar. No quadro 04, é possível ler extratos de falas associados a esta categoria.

Os entrevistados indicaram que existe uma política que defende o não pensar e o não questionar, deixando de priorizar a formação de alunos críticos.

porque né, foi de cima pra baixo a decisão (Entrevistado 04)

eu tava na coordenação, mas não passou por nós, a que eu quero te dizer, agora eu posso afirmar, nada passou pela coordenação (Entrevistado 01)

não priorizam este tipo de aluno mais crítico, este aluno mais pensante, este aluno que percebe a realidade, que tenta mudar, este aluno cidadão mesmo, eles não querem este tipo de formação (Entrevistado 03)

Os entrevistados indicam que durante a pandemia, com a redução do controle da SMED em relação ao desenvolvimento do trabalho dos professores, ocorreram mais trabalhos em conjunto, maior interdisciplinaridade, como descrito pelo entrevistado 05: “pois aí depois veio a Pandemia, eu percebo assim no material, eu percebo que até mesmo a questão do trabalhar interdisciplinar, duas disciplinas ou mais juntas”.

Quanto à participação, inferimos que na relação entre professor e aluno da EJA há uma troca e que os alunos são importantes participantes da construção do currículo. Os entrevistados apontaram que o currículo precisa ser uma construção coletiva, com debate, sugestões

de temas, que deve considerar a experiência dos estudantes, acolhendo seus interesses; ou seja, é necessário construir o currículo com a participação dos alunos e professores.

e aí volta e questão do currículo, tem que ser um currículo, pensar um currículo de forma que aproveite isso aí, né..., em ser um currículo que pense aquela senhora que passou o dia limpando casa do patrão” (Entrevistado 02)

“então eu acho que é muito importante, sim, um currículo que contemple o nosso aluno, o nosso público, e não simplesmente ter uma listagem de conteúdos e desenvolver sem saber a finalidade (Entrevistado 01)

Os entrevistados mencionaram as reuniões como espaços – perdidos – de debate, nos quais eram discutidos os conteúdos com diálogo, e reconheceram que elas trazem qualidade, amadurecimento, trabalho em conjunto, sugestões de ideias etc. Mesmo quando os professores chegam cansados às reuniões, estas qualificam o grupo.

tiraram nossas reuniões semanais que a gente fazia bastante debate (Entrevistado 03)

eu acho, tem que ter reunião pra começar se colocar as ideias, isto é fundamental, isto é uma coisa que nós não podíamos ter perdido na EJA (Entrevistado 02)

As reuniões da EJA foram reduzidas, provocando perda importante de espaço para debates e discussões pedagógicas. Alguns tempos antes destinados reuniões foram extintos, com prioridade para a alocação de carga horária dos professores em sala de aula, o que desconsidera que as reuniões são momentos de afetos e aproximações.

A categoria **políticas e resistências** é a categoria intermediária que congrega excertos nos quais apreende-se que, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, as mudanças da EJA são impostas de cima para baixo, sem dar voz à Escola. Nas palavras do Entrevistado 02: “Não, não, as mudanças vieram direto de cima pra baixo, né, elas não foram consultadas, foi uma época que estava havendo estas mudanças, vieram da mantenedora, pelo que

eu entendi, e vieram simplesmente foram colocadas”.

Discutindo sobre influências externas, os entrevistados apontam como atores relevantes na imposição das mudanças a mantenedora, bem como todo um sistema, como mercado e políticas de governos, que impõem suas características neoliberais. Ou seja, enfatizam que as mudanças que ocorreram na EJA são decisões externas ao ambiente escolar, na perspectiva de que as políticas “são feitas” e a escola apenas as cumpre.

Os entrevistados percebem que as políticas apresentadas são conservadoras e voltadas para uma educação mecanicista, tornando a escola engessada: há, então, espaço para ler e escrever, porém há redução de espaços para pensar e interpretar.

eles não priorizam este tipo de educação, priorizam uma educação mais voltada para aquela coisa mecanicista (Entrevistado 03)

na prática cada vez mais a escola é engessada a partir desses planos pedagógicos e decisões tomadas por pessoas externas à escola, né (Entrevistado 04)

O “sistema vigente” “diminui” a educação com o pensamento de cortar custos, quando, por exemplo, a Secretaria de Educação retira reuniões como forma de “não gastar”. É esta a força de políticas institucionais na determinação de como a política educacional será constituída, conforme identificamos na fala do entrevistado 03: “nossa mantenedora foi muito enfática nesta questão de tirar as reuniões, aumentar a carga horária, tirar professores, tirar turmas, tudo pra economizar, não podemos gastar”.

Ao final, a educação é tratada como moeda de troca: existe um interesse do “Mercado” na formação de mão de obra e também no fundo público (recursos financeiros) destinados à educação.

parece que a educação e a escola acabam virando moeda de troca” (Entrevistado 04) “[...] mercado, ele tá intimamente relacionado a estas mudanças, né, porque óbvio que há um

interesse, do mercado, principalmente no mercado financeiro, nos recursos que a educação dispõe, e não só recursos financeiros, também nos recursos humanos (Entrevistado 04)

Como apontado na terceira seção, com a necessidade de menos Estado e mais Mercado, o gerencialismo manifesta-se nas políticas públicas/educacionais, em práticas do sistema capitalista que favoreçam o setor privado – isto é, determinantes para a influência externa ao Estado sobre as políticas públicas. Destaco aqui a afirmação de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 71): “Essas respostas políticas e emocionais a pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho...”, o que evidenciamos em diversos fragmentos de falas dos entrevistados nas categorias intermediárias apresentadas – **Influências e Mercado, Políticas e Resistências**.

Ainda que, no futuro, os movimentos de resistência da Escola possam ser omitidos/silenciados, os entrevistados evidenciaram os conflitos. Segundo eles, existiram tentativas de resistência à mudança na EJA, principalmente através de disputas políticas, tentando atenuar as mudanças com argumentos (que estão apresentados ao longo do texto) e levando a disputa para a Promotoria.

Nós bem que tentamos, tentamos, argumentamos, mas não teve, não deram muitos ouvidos, bem isto assim, a escola se colocou contra a diminuição [...] teve a função de nós irmos, até a função de, fomos parar até na Promotoria, aconteceu tudo isto, pouco fomos escutados. (Entrevistado 05)

Consideram os entrevistados que falta diálogo com a SMED, além de orientações práticas. Essa falta de diálogo e orientação acaba por piorar/difícultar o acesso dos estudantes à Escola, negando-lhes cidadania. Os interlocutores destacaram também que faltam políticas locais que tratem com seriedade a EJA, conforme assinala o entrevistado 04: “a impressão que a gente tem é que a cada ano parece que vai ser o último e este sentimento é muito ruim, não há uma política, o que falta é uma política séria pra EJA”.

Analisamos o impacto da modificação do currículo e, nesta análise, como pesquisadores, buscamos captar as alterações e os resultados que estas terão sobre a formação dos estudantes. Sobre estas alterações, com a fundamentação da teoria da atuação, destacamos a fala de Joslin (2017, p. 1): “Quando o pesquisador fundamenta-se na teoria da atuação, busca captar as alterações, adaptações, traduções realizadas pelos sujeitos no contexto da prática (ajustamentos secundários, conforme Ball)”.

Identificamos a percepção dos entrevistados sobre as atuações das políticas, e as interpretações das mudanças curriculares da EJA:

Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias em práticas contextualizadas – e esse processo envolve interpretações de interpretações (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Conforme percepção do entrevistado 05, “esta mudança, é partir do que eles pensam, e não é partir da comunidade, é a partir do que estas pessoas que escrevem essas leis pensam”.

Buscamos identificar, através dos relatos e percepções dos entrevistados⁵, como ocorreram as alterações na EJA em 2019:

- Entrevistado 05: “Então eu senti aquela coisa, vamos tirar **depois eles se viram**”
- Entrevistado 04: “porque né, **foi de cima pra baixo** a decisão”
- Entrevistado 04: “gente acabou sabendo porque **as coisas chegam pra gente sempre por último**”
- Entrevistado 01: “Externos da escola sim né, isto vem da mantenedora **estas mudanças vieram diretamente de nossa mantenedora**”.

As alterações na EJA em 2019, com base nos relatos dos entrevistados, provocaram sensações de não pertencimento ao processo de mudanças. Adicionalmente, como as políticas são colocadas em prática pelos professores, os autores descrevem que as autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar as polí-

⁵ Grifos nossos.

ticas impostas em prática: “Eles não costumam trabalhar para minar as diretrizes da política de cima” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26). As mudanças no currículo tiveram como justificativa a adaptação à BNCC, e esta adequação foi realizada sem participação dos professores, conforme indica o entrevistado 04 – “de cima para baixo”.

Quem participou das discussões?

- Entrevistado 04: “Aquele que **ouviu a comunidade** e que respeitasse esta decisão da comunidade”;
- Entrevistado 01: “Se tiveram reuniões? Se os professores participaram? Eu penso que não, eu acho que veio **esta mudança de cima pra baixo**.”;
- Entrevistado 03: “parece que eles já estão com a coisa pronta e uns dos aspectos eles colocam é **esta discussão**, mas **só para inglês ver**”.

Ao analisar as falas, interpretamos que as mudanças não consideraram os atores envolvidos, adotando um sentido distorcido de interação e participação. Essa concepção linear na construção das políticas educacionais é apontada por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 28): “Contudo, de muitas maneiras, esse tipo de abordagem para o ‘fazer’ da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas.”

Como foi a participação dos estudantes?

- Entrevistado 04: “eu acho que para os alunos, os anseios dos estudantes, **teria que ouvir mais eles**, né, e não só eles, também como **ter conhecimento de suas histórias de vida, de suas necessidades, desejos**, acho que isto teria que ser fundamental, assim.”

Evidencia-se a necessidade de escutar os estudantes, de conhecer suas histórias de vida tornando efetivas as suas participações no processo escolar.

Em relação a participação de professores e estudantes, Ball, Maguire e Braun destacam a importância de atuações coletivas:

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 27).

Quanto às adesões, recusa/resistência, quais foram as principais divergências?

- Entrevistado 05 “Nós bem que tentamos, tentamos argumentamos, mas não teve, **não deram muitos ouvidos**, bem isto assim, a escola se colocou contra a diminuição [...] teve a função de nós irmos, até a função de, **fomos parar até na Promotoria**, aconteceu tudo isto, pouco fomos escutados”;
- Entrevistado 04: “mercado, ele tá intimamente relacionado a estas mudanças, né, porque óbvio que **há um interesse, do mercado** principalmente no mercado financeiro nos recursos que a educação dispõe e não só recursos financeiros, também nos recursos humanos [...] resistência eu acho que na época **a gente até tentou se organizar, ir na secretaria de educação**”.

Identificamos nas falas dos professores e coordenadores o reconhecimento da influência do mercado nas mudanças e tentativas de resistência, com reações contrárias, no sentido de reverter o que estava sendo imposto. Quanto à resistência, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 205) já destacavam:

No entanto o que fica claro em nossos dados é que o que poderíamos chamar de resistência, um confronto pleno e reflexivamente articulado entre discursos agonistas, é raro e fugaz – limitado por exemplo a momentos de ação política ou sindical. No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou ‘contra’.

Considerações Finais

Nesse estudo analisamos aspectos da EJA Ensino Médio do CMP, uma das maiores escolas públicas da América Latina – a única escola mu-

nicipal em Pelotas que oferece EJA para todo o ensino básico. Apresentamos as características gerais dos estudantes a partir da aplicação de um questionário junto a 100 respondentes e demonstramos a política de austeridade adotada pela SMED, com redução da oferta de vagas pelo fechamento de turmas sob justificativa de racionalizar recursos humanos, financeiros e otimizar as práticas pedagógicas.

Apresentamos as características do gerencialismo, aspectos do modelo de Estado Neoliberal, com suporte de alguns autores como Ball (2004, 2005) e Newman e Clarke (2012). Analisamos o determinismo sobre os currículos por meio de descrições dos quadros dos currículos do ensino médio da EJA de 2019 e 2020 e de gráficos comparativos das cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos, com objetivo de analisar e subsidiar a análise da influência do gerencialismo nas mudanças ocorridas.

Evidenciamos que o gerencialismo, como estratégia da política educacional Neoliberal, impõe à educação um imperativo de controles dos currículos para responder às necessidades do “Mercado”. Diante disso, argumentamos que o currículo é um espaço de disputa de poder, que reproduz as estruturas sociais; no entanto, é necessário que a organização curricular da EJA responda ao conjunto de aspirações dos estudantes, a partir da situação concreta do cotidiano.

Analisamos alguns aspectos sobre mudanças curriculares a partir de percepções de atores no contexto escolar: foram entrevistados professores e coordenadores da EJA, cujas falas foram investigadas pela via da Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia de natureza qualitativa.

A categoria **mudanças curriculares** e a categoria **adesão e recusa/resistência** evidenciaram, na percepção dos professores, influências externas nas mudanças curriculares da EJA. Eles sentem a presença do gerencialismo quando identificam características de austeridade no cotidiano da Escola (redução

de turmas EJA, redução de carga horária para reuniões, diminuição de carga horária destinada ao ensino de determinadas áreas do conhecimento, entre outras) e aumento da gestão e controle exógenos; e também práticas de remodelagens de currículos para responder às demandas externas do Mercado.

Enfim, demonstramos que o avanço de práticas gerenciais na política educacional da EJA afasta esta modalidade de seus objetivos, dificultando o retorno e a permanência da população alvo dessa política na Escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Giana Lange do. **O Ginásio Pelotense e a Maçonaria**: uma face da história da Educação em Pelotas. Pelotas: Seiva, 2005.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** [online], v. 25, n. 89, pp.1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, 09 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais >. Acesso em: 06 ago. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 06 ago. 2024.

Charqueiro, P. Em avaliação, o fim do Ensino Médio no Pelotense. **Diário Popular**, 23 de novembro de 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 63-78, 2008.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-8, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Aná-**

lise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2016.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, v. 37, n. 2, p.353-381, ago 2012.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n.1, p.36-49, jan.-mar. 2005.

PETERS, Michael; MARSHAL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.77-90.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED. (2020).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

*Recebido em: 02/03/2024
Aprovado em: 24/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



BANCO MUNDIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS INTERFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*Ricardo Ferreira Vitelli**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0000-0002-8023-9163>

*Rosangela Fritsch***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>

RESUMO

Este artigo visa a discutir o papel de agente interveniente do Banco Mundial na produção de políticas educacionais para a Educação Superior no Brasil. Para isso, configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados são constituídos de artigos e documentos submetidos à análise documental. Os principais resultados apontam para a perspectiva de que as ideias, premissas e recomendações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento alinham-se às políticas públicas educacionais que esses países formulam e implantam. Como grande parte dos países recorre ao Banco Mundial em busca de financiamentos para desenvolver projetos no campo educacional, acaba ficando “refém” dessa instituição. A partir disso, é possível concluir que prevalece a dependência do Brasil em relação aos ditames do Banco Mundial na constituição de políticas públicas educacionais para o Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Educacionais. Contexto Mundial.

ABSTRACT

WORLD BANK AND EDUCATION POLICIES: INTERFERENCES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

This paper aims to discuss the World Bank's role as an intervening agent in the creation of education policies for the Higher Education in Brazil. Therefore, it is characterized as a bibliographic and document research, whose data is constituted of papers and documents submitted to document analysis. The main results point to the perspective that the ideas, premises and recommendations of the World Bank to the developing countries is aligned with the education public policies that these countries formulate and implement. Since the majority of countries resort to the World Bank seeking for financing in order to develop

* Doutor em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: vitteli@unisinobr.

** Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora titular no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/Rio Grande do Sul (RS)/ Brasil. E-mail: rosangelaf@unisinobr.

projects in the education field, they end up being “hostages” of this institution. Based on that, it is possible to conclude that Brazil’s dependency prevails toward the dictates of the World Bank in the constitution of education public policies for the Higher Education.

Keywords: Higher Education. Education Policies. World Context.

RESUMEN

BANCO MUNDIAL Y POLÍTICAS EDUCACIONALES: INTERFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Este artículo discute el papel de interventor del Banco Mundial en la producción de políticas educacionales para la Educación Superior en Brasil. Se presenta, para tal tarea, una investigación bibliográfica y documental, cuyos los datos están constituidos por artículos y documentos sometidos a la analice documental. Los principales resultados apuntan a la perspectiva que las ideas, premisas y recomendaciones del Banco Mundial a los países en desenvolvimiento se alinean con las políticas públicas educacionales formuladas e implementadas por esos mismos países. Gran parte de los países recurre al Banco Mundial en busca de financiamientos para el desarrollo de proyectos en el campo educacional y por eso se quedan cómo “rehén” de esa institución. Por fin, fue posible concluir que prevalece la dependencia de Brasil en relación a la directriz del Banco Mundial en las constituciones de políticas públicas educacionales para la Educación Superior.

Palabras-clave: Educación Superior. Políticas Educacionales. Contexto Global.

Introdução

As políticas públicas educacionais no Brasil, ao longo do tempo, vêm sofrendo uma crescente pressão e influência de organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial (BM)¹. Na produção acadêmica e em documentos oficiais do BM, por meio de um conjunto de ideias, premissas e recomendações, ficam explicitados os rumos e os direcionamentos para a produção das políticas públicas educacionais de países em desenvolvimento da América Latina.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que as recomendações provenientes do BM são pautadas pela mercantilização, pelo empre-

sariamento e pela privatização da Educação Superior e têm como base a expansão do atual estágio do sistema capitalista conjugada com o ideário neoliberal, que defende o Estado mínimo e avaliador, com menos interferência no mercado e desresponsabilização sobre diversas áreas, inclusive o campo educacional. Relevante mencionar que

A mediados de la década de 1980, las preocupaciones concurrentes relativas a los rendimientos de las inversiones, a las políticas nacionales y a la equidad social como resultado de los préstamos acordados, dio un mayor protagonismo a la educación como área de fomento por parte de Banco, en función de las líneas de desarrollo que se procuraba promover en los países del tercer mundo. [...] Se constituía, por entonces, el discurso de la equidad sostenido en adelante por el Banco Mundial, portador de un lenguaje cercano al socialismo en lo referente a distribución de los fondos públicos asignados a educación, pero encuadrado en una perspectiva ideológica diametralmente opuesta, favorable a

1 Criado em 1944, após a Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial constitui-se atualmente como um organismo multilateral de crédito, integrado por sete instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que formam o que se conhece efetivamente por Banco Mundial; Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI) e Instituto do Banco Mundial (IBM) (The World Bank, 2020).

la retracción de las funciones educativas del Estado y al desarrollo de la concurrencia privada². (Ascolani, 2008, p. 141).

Em tal contexto, o BM aborda a Educação Superior na lógica da globalização e da racionalidade capitalista, propondo um modelo de educação e alterações no sistema de ensino embasadas em uma cultura de produtividade e eficiência (Bastos; Rocha, 2015; Rodriguez; Martins, 2007; Waissmann; Corsetti, 2014). Assim,

Através de mecanismos financeiros (chantagem da dívida) e ideológicos, o Banco Mundial tem trabalhado fortemente, ao contrário do que apregoa em seus comunicados e publicações oficiais e na imprensa hegemônica, no sentido de minar as condições básicas de soerguimento dos países pobres, notadamente da África e América Latina, ao fomentar a inescrupulosa mercantilização dos segmentos educacionais médio e superior dessas nações, mesmo possuindo informações suficientes que revelam que a esmagadora maioria dessas populações não auferem renda para financiar o estudo em instituições privadas. (Bastos; Rocha, 2015, n.p.).

Diante disso, as visões, as estratégias, as prioridades, as recomendações e os controles do BM sobre as políticas educacionais para a Educação Superior tem sido o foco nos estudos de Ascolani (2008), Borges (2010), De Mari (2009), De Paula et al. (2016), Lima (2011), Mota Junior e Maués (2014), Nunes e Braga (2016), Paula et al. (2018), Pedruzzi, Podewils e Oliveira (2018) e Roggero, Rocha e Silva Filho (2017). Parte do interesse dos estudos é motivada pelo fato de que, a partir da década de 1990, o BM tem ampliado a sua interferência nas políticas públicas educacionais brasileiras,

² Em meados da década de 1980, as preocupações concomitantes com o retorno dos investimentos, as políticas nacionais e a equidade social em decorrência dos empréstimos concedidos deram maior destaque à educação como área de promoção do Banco, dependendo das linhas de desenvolvimento que buscava promover nos países do Terceiro Mundo. [...] Naquela época, o discurso da equidade era sustentado pelo Banco Mundial, carregando uma linguagem próxima ao socialismo em termos de distribuição de recursos públicos destinados à educação, mas enquadrada em uma perspectiva ideológica diametralmente oposta, favorável à retração das funções educativas do Estado e ao desenvolvimento da competição privada.

estabelecendo o modelo de educação que o país precisa adotar para contribuir com o crescimento econômico.

Los tipos de reformas [...] implican cambios profundos en la relación entre el gobierno y los establecimientos de enseñanza superior en muchos países. Para la mayoría, también significan una ampliación considerable de la función del sector privado en la educación postsecundaria. Sin embargo, hay justificaciones económicas para que el Estado continúe prestando apoyo a este subsector: Las inversiones en enseñanza superior generan beneficio prestando apoyo a este subsector.³ (Banco Mundial, 1995, p. 9-10).

Em uma pesquisa sobre o tema, Chaves (2015) analisa o perfil de financiamento da Educação Superior e afirma que o BM disponibiliza financiamentos para “ajudar” países em desenvolvimento. Considerando que cada vez mais os países em desenvolvimento precisam de recursos/empréstimos para investimentos, o BM aproveita-se dessa necessidade e passa a incluir cláusulas nos acordos de financiamentos com os governos como forma de condicionar o empréstimo.

Em tal cenário, a discussão a respeito do papel da universidade e do Estado e da forma como esses atores deveriam responder às demandas sociais atravessa a história da universidade latino-americana. Porém, na década de 1990, verifica-se um embate do BM com as instituições universitárias, consideradas como setores conservadores, em oposição às tendências neoliberais privatistas. As instituições educacionais são apresentadas pelo BM como deficitárias, ineficientes e estagnadas, motivo pelo qual não respondem às exigências do mundo globalizado. Nessa conjuntura, “[...] as orientações do Banco Mundial transformaram o ensino superior em um mercado do ensino

³ Os tipos de reformas [...] envolvem mudanças profundas na relação entre o governo e as instituições de ensino superior em muitos países. Para a maioria, eles também significam uma expansão significativa do papel do setor privado na educação pós-secundária. No entanto, existem justificativas econômicas para que o Estado continue apoiando esse setor: os investimentos no ensino superior geram benefícios.

superior agora regido, perigosamente, pelas leis da oferta e da demanda; a educação passa a ser então uma mercadoria” (Waissmann; Corsetti, 2014, p. 340).

As desigualdades no campo educacional são relatadas como entraves ao desenvolvimento dos países, principalmente da América Latina e do Caribe. As distorções existentes nos sistemas educacionais destes países diferenciam-se conforme o nível de escolaridade pesquisado. Na Educação Superior, esse aspecto se revela com mais intensidade, já que

[...] uma grande proporção da população tem alguma educação primária, e a proporção daqueles que frequentam a universidade também é alta em termos do nível de desenvolvimento dos países da região, enquanto a proporção nos níveis intermediários de educação é baixa. Assim, o acúmulo de capital humano não é apenas fraco, mas sua distribuição é bastante desigual (embora cada vez menos para as gerações mais jovens). Essa situação reflete problemas de retornos e de qualidade. Os retornos são baixos para os primeiros anos de escolaridade, mas altos para o ensino universitário, e são substancialmente menores no campo do que na cidade. (Banco Mundial, 1998, p. 32).

A partir de todos os pontos destacados nas produções acadêmicas sobre a temática e nos relatórios do BM, fica claro que tenciona-se que os países sigam um caminho de privatização da educação. No que concerne a tais políticas de privatização, conforme destacam os estudos de Sguissardi (2005) e Silva (2002), a educação é vista como bem privado mercantil.

Assim, as políticas para a educação pública, emanadas do Banco Mundial, são de natureza *contencionista* por reduzir investimentos públicos, mas transferi-los aos empresários do ensino através de verbas, de isenções tributárias e de favorecimento na compra de materiais e equipamentos escolares e de natureza *compensatória*, por ser uma política dirigida aos interesses restritos, focalizados e de alcance insuficiente, temporário. Além disso, reduz os direitos sociais e aprofunda os procedimentos discricionários que agravam a apropriação de bens educacionais pela maioria da população constantemente excluída. (Silva, 2002, p. 110, grifo do autor).

O BM justifica essa proposta pelos resultados dos indicadores nacionais e internacionais da educação, que servem de base para a comparação entre o desempenho da educação pública e da privada, sempre com “melhores” resultados nas instituições privadas.

Escolas particulares oferecem uma variedade de potenciais benefícios. Uma questão direta é a proximidade: novas escolas privadas podem preencher uma lacuna quando as escolas públicas mais próximas estão distantes, ou quando há demanda para expandir mais rapidamente do que a infraestrutura pública pode ser construída. [...] A experiência com parcerias público-privadas está crescendo. À medida que os governos enfrentam sua capacidade limitada de lidar com a crise de aprendizado, alguns recorrem a parcerias público-privadas nas quais fornecem recursos para escolas privadas. [...] diferentes países fazem escolhas diferentes sobre entrega privada, agindo em uma variedade de motivações. Mas permitem ou até incentivam a educação particular. (Banco Mundial, 2018, p. 177-178).

No documento do Banco Mundial (2018), existe um capítulo intitulado “Spending more or spending better – or both?”⁴. No capítulo, discute-se sobre os “gastos” em educação a partir de um conjunto de cinco aspectos principais, que seriam as razões pelas quais os gastos nem sempre levam a melhores resultados ou a uma mais igualitária aprendizagem para os alunos. Entre eles, destacamos dois: *public spending can substitute for private spending e government agencies lack the capacity to use funding effectively*⁵.

No que diz respeito a tais aspectos, o BM defende que os gastos públicos podem ser substituídos por gastos privados e que as agências governamentais não têm capacidade para gerenciar financiamentos de forma eficaz. O primeiro aspecto é fundamentado na necessidade de os Estados, principalmente os que têm menos recursos financeiros, delegarem a

4 “Gastar mais ou gastar melhor – ou ambos?”.

5 Os gastos públicos podem substituir os gastos privados e as agências governamentais não têm capacidade de usar o financiamento de forma eficaz.

educação à iniciativa privada, desonerando a máquina estatal. O segundo aspecto apoia-se na comparação dos resultados de avaliações das instituições públicas e privadas, o que permite ao BM o discurso de que o gerenciamento do ensino público e do privado não são iguais. Nesse sentido, o fato de os melhores resultados serem atribuídos às administrações privadas representa, segundo o BM, um indicativo da incapacidade de eficácia nos gerenciamentos públicos educacionais. A eficácia é associada, assim, a melhores resultados de avaliações, que justificariam as verbas governamentais inves-

tidas ou, então, a necessidade de privatização da educação.

Na Tabela 1, a seguir, o documento do Banco Mundial (2018, p. 186) destaca que os investimentos públicos em educação não têm produzido resultados positivos em todos os níveis educacionais. No documento, são expostos alguns exemplos de países com economias mais fragilizadas, nos períodos de 2004 a 2010, e destacadas as desigualdades de acesso entre pobres e ricos⁶, mostrando que esse aspecto é mais acentuado no campo da Educação Superior.

Tabela 1 – As desigualdades nos gastos em educação pública são comuns: incidência de gastos com educação pública por quartil de renda domiciliar, por países e por anos selecionados

País	Anos	Primário		Secundário		Terciário		Total	
		Pobres	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres	Ricos	Pobres	Ricos
Bangladesh	2010	27	13	13	23	2	55	20	20
Burundi	2006	23	13	12	27	4	59	15	29
República do Congo	2011	21	16	18	18	1	62	-	-
Gana	2007	19	13	13	20	4	65	12	34
Honduras	2004	31	6	5	20	1	67	-	-
Indonésia	2006	26	11	15	19	4	57	20	23
Paquistão	2007 - 08	25	11	16	23	9	55	17	28
Tailândia	2011	25	14	-	-	1	73	20	26
Uganda	2009-10	19	15	6	38	1	68	-	-
Zâmbia	2010	22	14	8	39	0	86	15	31

Fonte: Banco Mundial (2018, p. 186).

Em outro documento do BM (Psacharopoulos; Tan; Jimenez, 1987), há uma recomendação para que o Estado reduza as verbas destinadas à Educação Superior no Brasil como forma de economizar 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB). Posteriormente, em um texto diverso, o BM afirma que 65% dos estudantes do Ensino Superior brasileiro teriam condições de pagar por seus estudos e reforça que as verbas gastas em educação são “desperdiçadas”:

As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma

do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçada. (Banco Mundial, 2017, p. 13).

Quando o Banco Mundial (1995) analisa o

⁶ Mais pobre (mais rico) refere-se aos 20% mais pobres (mais ricos) das famílias. As estimativas para o ensino secundário em Gana e na República do Congo são para o ensino secundário inferior. Estimativas primárias para a Tailândia também incluem o secundário. Células nas quais não constam dados numéricos sinalizam dados não disponíveis.

Ensino Superior, estabelece quatro necessidades centrais: fomentar uma maior diferenciação organizacional das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as suas fontes de financiamento; redefinir a função do Estado em relação ao Ensino Superior; e adotar políticas que estejam destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade. Esses pontos centrais, embora estabelecidos há mais de duas décadas, ainda permeiam as orientações do BM quanto ao fato de que os Estados devem constituir políticas públicas educacionais, principalmente no Ensino Superior, em favor da educação privada.

O objetivo do estudo é avaliar amplamente as orientações que o BM explicita em seus documentos, auxiliando na identificação das políticas que são adotadas, em especial no que se refere ao Estado brasileiro, já que a influência do BM na constituição das políticas é muito presente em países em desenvolvimento.

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

Essa contextualização fornece base para uma análise sobre a interveniência do BM em países em desenvolvimento, em especial no que concerne à Educação Superior brasileira.

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2007). A pesquisa bibliográfica utiliza como fontes materiais já elaborados (Lima; Mioto, 2007). No caso deste estudo, empregam-se artigos científicos que tratam da Educação Superior e do BM, que foram rastreados e selecionados na base de dados da SciELO e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir dos descritores “Educação Superior” e “Banco Mundial”. Os estudos selecionados focam, sob diferentes perspectivas, as influências de organismos internacionais, com destaque para o BM, nas reformas e políticas educacionais implantadas no Brasil a partir de 1990.

Já a pesquisa documental recorreu a oito relatórios do BM produzidos entre 1995 e 2018 e a legislações acerca da Educação Superior no Brasil datadas a partir de 1996, inspirando-se na análise documental (Cellard, 2008). Os documentos de autoria do BM escolhidos para análise foram: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”⁷ (Banco Mundial, 1995); “Facing up to inequality in Latin America: economic and social progress in Latin America 1998-1999 report”⁸ (Banco Mundial, 1998); “La educación superior en los países en desarrollo: peligros e promesas”⁹ (Banco Mundial, 2000); “Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria”¹⁰ (Banco Mundial, 2003); “Achieving world class education in Brazil: the next agenda”¹¹ (Banco Mundial, 2010); “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017); “At a crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean”¹² (Ferreyra et al., 2017); e “World development report 2018”¹³ (Banco Mundial, 2018).

As legislações educacionais selecionadas, por sua vez, foram: Decreto presidencial n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de

7 “Ensino Superior: Lições da Experiência”.

8 “Relatório enfrentando a desigualdade na América Latina: progresso econômico e social na América Latina 1998-1999”.

9 “Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Promessas”.

10 “Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para o ensino superior”.

11 “Alcançando a educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda”.

12 “Em uma encruzilhada: o ensino superior na América Latina e no Caribe”.

13 “Relatório de desenvolvimento mundial 2018”.

1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências (Brasil, 2004a); Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências (Brasil, 2004b); Decreto presidencial n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2005); e Decreto presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007).

Panorama da educação superior (des)velada em estudos do Banco Mundial

Quando o BM desenvolve estudos sobre o campo educacional e apresenta os resultados em relatórios, expõe sua intencionalidade sobre a formulação de políticas para a Educação Superior, o que é feito principalmente no documento intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (Banco Mundial, 1995). Esse documento reflete a posição do BM quanto à Educação Superior e apresenta suas recomendações para a formulação de políticas públicas.

A seguir, apresenta-se a análise dos quatro pilares do documento em questão, tomando como base as justificativas e os objetivos que as recomendações contidas no documento apontam e estabelecendo conexão com possíveis efeitos nas políticas educacionais da Educação Superior no Brasil. O primeiro pilar é a diferenciação de instituições e o fomento da oferta privada, conforme necessidade dos países em desenvolvimento. O BM assume uma postura de interferência nas políticas educacionais que estimulem uma maior participação do setor privado no campo educacional, baseando-se, também, nos altos custos das instituições

públicas e no fato de estas não atenderem às necessidades do mercado de trabalho, como evidencia o seguinte excerto:

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con su estructura de programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo. La mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Asia es el continente donde los esfuerzos de diferenciación han sido más extensos y más eficaces, y el que tiene más experiencia que ofrecer al resto del mundo en desarrollo. Los gobiernos de Asia gastan menos por estudiante en enseñanza superior que en otras regiones, pero logran una cobertura más alta porque han podido disminuir los costos medios y movilizar financiamiento privado a través de una mayor diferenciación.¹⁴ (Banco Mundial, 1995, p. 5).

O documento indica, assim, a necessidade de criar instituições não universitárias, como institutos politécnicos, profissionais e técnicos de formação em curto prazo, e de ofertar cursos a distância (EaD). Essas necessidades são apresentadas como alternativas aos estudantes que não fazem um curso superior, sempre tendo como perspectiva atender de forma flexível às demandas do mercado de trabalho. Tal proposição, segundo o ponto de vista do BM, reduziria os custos do Estado e dos discentes.

14 O modelo tradicional europeu de universidades de investigação, com a sua estrutura de programas de nível único, revelou-se dispendioso e inadequado no mundo em desenvolvimento. Uma maior diferenciação no ensino superior, ou o desenvolvimento de instituições não universitárias e a promoção de instituições privadas, podem ajudar a satisfazer a crescente procura social de educação pós-secundária e tornar os sistemas de nível superior mais sensíveis à evolução das necessidades do mercado de trabalho. A Ásia é o continente onde os esforços de diferenciação foram mais extensos e eficazes, e aquele com mais experiência para oferecer ao resto do mundo em desenvolvimento. Os governos da Ásia gastam menos por aluno no ensino superior do que em outras regiões, mas alcançam maior cobertura porque conseguiram reduzir os custos médios e mobilizar o financiamento privado por meio de uma maior diferenciação.

Em consonância a isso, o Estado brasileiro cria cursos tecnológicos de curta duração (dois anos) por meio do Decreto n.º 5.154/2004, assim como oferta cursos na modalidade EaD por meio do Decreto n.º 5.622/2005. Ambos os decretos fazem referência à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que foi promulgada um ano após a divulgação do referido documento do BM.

Conforme tal documento, cabe observar que,

En los últimos años, la matrícula en las instituciones de enseñanza terciaria no universitaria, tanto públicas como privadas, ha aumentado con mayor rapidez que en las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges (institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados. En los casos en que más éxito han tenido, las instituciones no universitarias imparten instrucción que responde en forma flexible a las demandas del mercado laboral.¹⁵ (Banco Mundial, 1995, p. 5-6).

A imprescindibilidade de fomentar a oferta privada de Educação Superior também é mencionada no documento, demonstrando novamente a intenção de desonerar o Estado e de traçar um caminho que o desobrigue de ser o principal fomentador do campo educacional, uma vez que arca com grande parte dos investimentos em educação. Na mesma direção, em documento publicado posteriormente, o BM descreve duas recomendações ao Brasil:

[...] limitar os gastos por aluno aos níveis das

15 Nos últimos anos, as matrículas em instituições de ensino superior não universitárias, públicas e privadas, aumentaram mais rapidamente do que nas universidades tradicionais. Elas incluem politécnicos, institutos vocacionais e técnicos de ciclo curto, faculdades comunitárias (escolas públicas pós-secundárias que oferecem dois anos de educação acadêmica ou profissional) e programas de ensino a distância. Seus custos mais baixos são atraentes para os alunos e são mais fáceis de definir por provedores privados. Nos casos mais bem-sucedidos, as instituições não universitárias oferecem ensino que responde de forma flexível às demandas do mercado de trabalho.

universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho. (Banco Mundial, 2017, p. 137).

Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB. (Banco Mundial, 2017, p. 138).

No documento do Banco Mundial (2017), também há um destaque para a necessidade de serem conduzidos processos de avaliações externas das instituições, o que coloca o estado em um papel de Estado avaliador. Como justificativa, afirma-se que, ao adotar essas medidas, seriam proporcionadas condições de igualdade para todas as Instituições de Ensino Superior (IES). Haveria, ainda, uma melhora na qualidade das instituições. Contudo, o discurso é contraditório, pois defende que o Estado precisa investir menos em educação pública e, ao mesmo tempo, fornecer incentivos financeiros às instituições privadas.

Isso vai ao encontro de outro documento, publicado em 2010 e intitulado “Achieving world class education in Brazil: the next agenda”, em que o BM

[...] utiliza a expressão ‘medição dos resultados’ como sinônimo de avaliação em vários trechos. O documento, ao indicar a ‘ausência de informações sobre a aprendizagem do aluno’ no início do governo FHC, ressalta o esforço que ambos, FHC e Lula, fizeram para a construção de ‘um dos mais impressionantes sistemas para mensurar resultados na educação’. Continuando nos elogios a respeito do assunto, o BM nos informa que a Prova Brasil/Provinha Brasil e o IDEB se constituem em uma prática avaliativa ‘superior à prática atual dos EUA e outros países da OCDE. (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1143).

Analisando o número de matrículas em cursos de graduação de IES privadas no período de 1997 até 2017, de acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC) acerca dos censos da Educação Superior, confirma-se a tendência de ampliação da participação da educação privada no campo educacional brasileiro. O percentual de matrículas em instituições privadas passa de 61% para 75%, e a quantidade dessas instituições (entre o total existente) passa de 77% para 89%.

Além disso, entre 2000 e 2016, enquanto o incremento de matrículas em instituições públicas foi de 124,35%, nas privadas foi de 235,25% (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020). Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) destacam, assim, a crescente participação das instituições com fins lucrativos no segmento do Ensino Superior brasileiro, com prioridade de oferta de cursos a distância: essas organizações, que detinham 18,5% das matrículas do Ensino Superior privado em 2000, passaram a responder por 49,6% desse segmento em 2012 (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020). Em 2018, apenas dez grupos empresariais, nove dos quais com fins lucrativos, detinham 48% das matrículas das IES particulares e 60% das novas matrículas (Bielschowsky, 2020).

O estudo de Bielschowsky (2020, p. 246) evidencia que, no conjunto da Educação Superior, “cresceu mais rapidamente o segmento de EaD, passando de 14,6% das matrículas em 2010 para 23,3% em 2018. Em particular, no setor privado, a EaD, em 2018, alcançou 29,6%

do total de matrículas e 45,7% do total de novos ingressos”. Ademais,

Em 2018, 45,7% dos alunos que ingressaram no ensino superior o fizeram em cursos de EaD, fenômeno fortemente liderado pelos dez maiores grupos empresariais, cujo percentual de ingressantes em EaD naquele ano foi de 62,4%, enquanto no restante das IES esse percentual foi de 21,2%. (Bielschowsky, 2020, p. 249).

Dessa forma, em um período de duas décadas, há uma significativa mudança no cenário educacional superior brasileiro, motivada principalmente por muitos anos com pouca ou nenhuma criação de instituições públicas, com exceção dos Institutos Federais de Educação (IFS). Cabe ressaltar a criação do Reuni, instituído pelo Decreto n.º 6096/2007 como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Apesar de seu intuito, não conseguiu expandir a participação da educação pública, que vem perdendo cada vez mais espaço para as instituições privadas.

Tal cenário está em consonância com a perspectiva de que

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior; incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario. [...] incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación de las instituciones privadas. Algunos países han proporcionado también incentivos financieros para estimular el establecimiento de instituciones privadas en razón de que constituyen un medio para ampliar las matrículas a un costo público más bajo. Al proporcionar financiación para mejoramientos de la calidad a instituciones

tanto públicas como privadas basándose en la calidad de sus propuestas, se atiende el objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de enseñanza superior, sean públicas o privadas.¹⁶ (Banco Mundial, 1995, p. 6).

A diversificação do financiamento das IES públicas, assim como a adoção de incentivo para os seus desempenhos, é justificada pela necessidade de reformas nas instituições para que aumentem sua qualidade e eficiência. Nessa abordagem, em que a eficiência é entendida como o baixo custo de formação de estudantes, o BM defende a necessidade de mais fundos privados na Educação Superior e de uma nova gestão universitária que utilize recursos fiscais internos das instituições.

Entre as políticas conduzidas no âmbito da Secretaria da Educação Superior (SESu), vale destacar os programas de ampliação do acesso à Educação Superior do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Destinados a alunos de famílias de baixa renda, os programas concedem, respectivamente, bolsa e financiamento para o custeio do valor do curso em instituições privadas de Educação Superior. Desta forma, o ProUni passa a ser um programa que transfere verbas da educação pública para a educação privada, e o Fies contribui também para que as instituições

privadas tenham mais condições de aumentar suas matrículas sem que isso onere o Estado, reduzindo a necessidade de ofertar mais vagas na educação pública. Assim,

En la mayoría de los países las instituciones públicas continuarán educando a una gran proporción de estudiantes, incluso si la función del sector privado se fortalece y la mayor parte de los nuevos estudiantes matriculados se educan en instituciones privadas. La experiencia también demuestra que para que las instituciones públicas logren una mayor calidad y eficiencia, los gobiernos requieren aplicar extensas reformas en el financiamiento con el objeto de: 1) movilizar más fondos privados para la enseñanza superior; 2) proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes; y 3) mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones.¹⁷ (Banco Mundial, 1995, p. 6-7).

Quando trata da ampliação do volume de financiamento privado, o documento evidencia a criação do Fies, pois descreve a necessidade de o aluno buscar uma base financeira para custear os seus estudos. Tal postura é justificada por uma necessidade de o Estado reduzir ou eliminar gastos com instrução, tais como moradia estudantil e alimentação. O Estado deve buscar, também, apoio de agentes externos, como fundos de financiamento, de assistência e de crédito, a fim de eliminar subsídios com a instrução, a cobrança de direitos, a obtenção de doações e a realização de atividades que gerem renda às instituições públicas.

Dessa maneira, o BM trata da

Participación de los estudiantes en los gastos.

16 As instituições privadas são um elemento importante de alguns dos sistemas de ensino pós-secundário mais eficazes no mundo em desenvolvimento hoje. Eles podem reagir de forma eficiente e flexível às mudanças na demanda e expandir as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o estado. Os governos podem incentivar o desenvolvimento da educação terciária privada para complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento das matrículas no ensino superior, aumentar a diversidade dos programas de ensino e expandir a participação social no nível terciário. [...] inclui mecanismos de acreditação, inspeção e avaliação de instituições privadas. Alguns países também forneceram incentivos financeiros para incentivar o estabelecimento de instituições privadas porque são um meio de expandir as mensalidades a um custo público mais baixo. Ao fornecer financiamento para melhoria da qualidade a instituições públicas e privadas com base na qualidade de suas propostas, o objetivo de longo prazo de estabelecer condições equitativas para todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, é alcançado.

17 Na maioria dos países, as instituições públicas continuarão a educar uma grande proporção de estudantes, mesmo que o papel do setor privado seja reforçado e a maioria dos novos estudantes matriculados seja educada em instituições privadas. A experiência também mostra que, para que as instituições públicas alcancem maior qualidade e eficiência, os governos precisam implementar amplas reformas de financiamento para: 1) mobilizar mais fundos privados para o ensino superior; 2) prestar apoio aos estudantes qualificados que não podem prosseguir os estudos superiores devido à insuficiência de rendimentos familiares; e (3) melhorar a alocação e o uso de recursos fiscais entre e dentro das instituições.

Se puede fortalecer la base financiera de la enseñanza pública de nivel superior mediante una mayor participación de los estudiantes en el financiamiento de sus estudios [...]. Los países pueden también reducir e incluso eliminar el subsidio para los gastos no relacionados con la instrucción, tales como la vivienda y la alimentación. [...] El establecimiento de fondos fiduciarios con el apoyo inicial de la asistencia externa y los organismos crediticios puede constituir también una forma útil de donación, en especial en los países pequeños con una base económica limitada. [...] Los gobiernos pueden alentar a las instituciones públicas de nivel postsecundario a llevar a cabo actividades que generen ingresos, como cursos de corto plazo, investigaciones contratadas por la industria y servicios de consultoría. El primer paso consiste en eliminar el desincentivo que representa en muchos países la reducción de las asignaciones presupuestarias fiscales a las instituciones públicas para compensar los recursos obtenidos de fuentes externas. Los gobiernos pueden crear incentivos positivos otorgando fondos de contrapartida vinculados a los obtenidos de fuentes externas. En resumen, el mayor apoyo financiero privado para la educación superior movilizó mediante la eliminación de subsidios no relacionados con la instrucción.¹⁸ (Banco Mundial, 1995, p. 8).

Nesse sentido, o papel do Estado é redefinido, pois não deve mais ser o único a ofertar educação gratuita, abrindo espaço para a educação privada, com base na eficiência de utili-

18 Participação do aluno nas despesas. A base financeira do ensino superior público pode ser fortalecida por meio de uma maior participação dos estudantes no financiamento de seus estudos [...]. Os países também podem reduzir ou mesmo eliminar o subsídio para despesas não relacionadas à educação, como moradia e alimentação. [...] A criação de fundos fiduciários com apoio inicial de agências externas de assistência e de crédito pode também ser uma forma útil de concessão de subvenções, especialmente em países pequenos com uma base econômica limitada. [...]. Os governos podem incentivar as instituições públicas de nível pós-secundário a realizarem atividades geradoras de receita, como cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria. O primeiro passo é remover os impeditivos em muitos países para reduzir as alocações orçamentárias fiscais para instituições públicas para compensar os recursos obtidos de fontes externas. Os governos podem criar incentivos positivos fornecendo fundos correspondentes vinculados aos obtidos de fontes externas. Em suma, o aumento do apoio financeiro privado ao ensino superior mobilizado através da eliminação de subsídios não instrucionais.

zação de recursos públicos no funcionamento da Educação Superior. Seguindo o caminho apresentado, a Educação Superior gratuita corre sério risco de ser reduzida gradativamente até ser extinta, pois

Los tipos de reformas analizados anteriormente implican cambios profundos en la relación entre el gobierno y los establecimientos de enseñanza superior en muchos países. Para la mayoría, también significan una ampliación considerable de la función del sector privado en la educación postsecundaria. Sin embargo, hay justificaciones económicas para que el Estado continúe prestando apoyo a este subsector. [...] Con todo, en la mayoría de los países en desarrollo el grado de participación del gobierno en la educación postsecundaria ha excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente. La crisis de la enseñanza superior, sobre todo en el sector público, está estimulando un cambio en la magnitud, los objetivos y las modalidades de la intervención gubernamental en este subsector para asegurar el uso más eficiente de los recursos públicos.¹⁹ (Banco Mundial, 1995, p. 10).

Ao comentar sobre políticas públicas voltadas à Educação Superior, o BM destaca a necessidade de uma reforma, focada em novas formas de financiamento e em um apoio dos governos a reformas políticas que permitam ao setor educacional superior funcionar de forma mais eficiente e com menos recursos públicos. A eficiência, considerando o ideário neoliberal que fornece base às argumentações do BM, está relacionada a processos contínuos de avaliação, o que acontece com a implantação do SINAES, criado por meio da Lei n.º 10.861/2004. Assim, no que concerne ao SINAES,

19 Os tipos de reformas discutidos acima envolvem mudanças profundas na relação entre o governo e as instituições de ensino superior em muitos países. Para a maioria, eles também significam uma expansão significativa do papel do setor privado na educação pós-secundária. No entanto, existem justificativas econômicas para que o Estado continue a prestar apoio a este subsetor. [...] No entanto, na maioria dos países em desenvolvimento, o grau de envolvimento do governo na educação pós-secundária excedeu em muito o que é considerado economicamente eficiente. A crise no ensino superior, particularmente no setor público, está estimulando uma mudança na magnitude, objetivos e modalidades de intervenção governamental neste subsetor para garantir o uso mais eficiente dos recursos públicos.

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. (Brasil, 2004a, n.p.).

Outro processo de avaliação é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos alunos de graduação em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Esse exame é obrigatório para os alunos selecionados, sendo condição indispensável para que o aluno cole grau e obtenha seu diploma. Com a primeira aplicação em 2004, apresenta periodicidade máxima da avaliação trienal para cada área do conhecimento.

A cada implementação de um programa destinado à Educação Superior, são apresentadas, de maneira concomitante, justificativas e objetivos que se coadunam com a perspectiva da adoção de políticas públicas recomendadas pelo BM. Isso indica a interferência desse organismo nos governos e na constituição de políticas públicas educacionais brasileiras.

As recomendações sobre as necessidades de adoção, por parte dos governos, de um conjunto de políticas públicas que modifiquem as formas de financiamento, aderindo a estratégias que permitam a desoneração do Estado com o que definem como “gastos” em educação ao invés de investimento, já denota o sentido atribuído ao campo educacional. Ao encontro disso, o documento em avaliação menciona que o BM priorizará financiamento aos países dispostos a adotarem um conjunto de políticas que sigam suas orientações:

La reforma de la enseñanza superior, y en especial las estrategias para movilizar un mayor financiamiento privado a nivel postsecundario mediante la participación en los gastos y el fomento de las instituciones privadas, puede ayudar a los países a liberar algunos de los recursos públicos que se requieren para mejorar la calidad y el acceso a los niveles primario y

secundario. Por consiguiente, los préstamos del Banco Mundial para la enseñanza superior tienen otra justificación importante: apoyar los esfuerzos de los países para adoptar reformas de política que permitan al subsector funcionar en forma más eficiente y a un menor costo público. Se seguirá dando prioridad a los países dispuestos a adoptar un marco de políticas en materia de educación superior que haga hincapié en la estructura diferenciada de las instituciones y una base de recursos diversificada y mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privados. En estos países, los préstamos del Banco destinados a la enseñanza terciaria apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad.²⁰ (Banco Mundial, 1995, p. 14).

Percebe-se, assim, que interferências na constituição das políticas públicas direcionadas à Educação Superior derivam de recomendações do BM para esse nível de ensino. O documento em questão destaca, ainda, sete pontos importantes quanto ao desenho da elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, como pode ser visualizado no trecho transcrito a seguir.

El apoyo del Banco a la enseñanza postsecundaria por lo general tiene lugar en un marco de políticas acordado con puntos de referencia susceptibles de supervisar. Si bien la composición del conjunto de reformas de política varía según la región y el nivel de ingresos, lo que refleja la situación socioeconómica y política específica de cada país, en la mayoría de los casos incluye una combinación de medidas tendientes a: 1)

20 A reforma do ensino superior e, especialmente, as estratégias para mobilizar o aumento do financiamento privado no nível pós-secundário por meio do compartilhamento de custos e do desenvolvimento de instituições privadas, podem ajudar os países a liberar alguns dos recursos públicos necessários para melhorar a qualidade e o acesso aos níveis primário e secundário. Assim, os empréstimos do Banco Mundial para o ensino superior têm outra justificativa importante: apoiar os esforços dos países para adotar reformas políticas que permitam que o subsetor funcione de forma mais eficiente e com menor custo público. A prioridade continuará a ser dada aos países dispostos a adotar uma estrutura de política de ensino superior que enfatize a estrutura diferenciada de instituições e uma base de recursos diversificada e maior ênfase em provedores e financiamentos privados. Nesses países, os empréstimos do Banco para o ensino superior apoiam reformas de políticas setoriais, desenvolvimento institucional e melhoria da qualidade.

controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos; 2) fomentar el establecimiento de instituciones con programas y objetivos diferentes; 3) crear un ambiente positivo para las instituciones privadas; 4) establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera; 5) proporcionar planes de préstamos y donaciones, y organizar programas de trabajo y estudio para asegurar que todos los estudiantes que reúnan las condiciones tengan la oportunidad de seguir estudios superiores; 6) asignar recursos públicos a las instituciones de enseñanza terciaria de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia; y 7) permitir a las instituciones públicas de nivel superior que, en forma autónoma, obtengan y utilicen los recursos y determinen el número de estudiantes admitidos.²¹ (Banco Mundial, 1995, p. 15).

Em outro documento, que consiste em um estudo realizado sobre o financiamento em educação nos países em desenvolvimento – financiado pelo BM –, os autores destacam três princípios que devem reger a constituição de políticas públicas educacionais: recuperação dos gastos públicos com educação para serem destinados a outras áreas sociais; criação de um mercado de empréstimos para estudantes, conjuntamente com a concessão de bolsas de estudo; e descentralização da educação (pacto federativo) e expansão de oferta de educação

privada (Psacharopoulos; Tan; Jimenez, 1987). Tal questão pode ser percebida no seguinte excerto do documento:

Aunque las reformas que se sugieren deberán introducirse gradualmente y su contenido concreto será diferente de un país a otro, el conjunto incluye tres elementos: recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales; creación de un mercado de préstamos para educación conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior e descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades.²² (Psacharopoulos; Tan; Jimenez, 1987, p. 2).

Todos esses aspectos refletem os princípios do ideário neoliberal, tais como: Estado mínimo, privatizações de setores públicos, sistemas de avaliação para acompanhamento de indicadores, enfraquecimento do setor público e concepção de que a educação é um bem que pode ser comercializado. Logo,

A educação é encarada pelo Banco [Mundial] como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus ‘clientes’, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (Silva; Azzi; Bock, 2011, p. 17).

Para que as recomendações do BM para a educação sejam adotadas, existe a necessidade

21 O apoio do Banco à educação pós-secundária geralmente ocorre dentro de uma estrutura de política acordada com marcos de referência a serem monitorados. Embora a composição do pacote de reformas políticas varie de acordo com a região e o nível de renda, refletindo a situação socioeconômica e política específica de cada país, na maioria dos casos inclui uma combinação de medidas para: (1) controlar o acesso ao ensino superior pelo Estado com base em critérios de seleção eficientes e equitativos; (2) incentivar a criação de instituições com diferentes programas e objetivos; 3) criar um ambiente positivo para instituições privadas; (4) estabelecer ou aumentar a partilha de custos e outras medidas de diversificação financeira; (5) fornecer esquemas de empréstimos e subsídios e organizar programas de estudo e trabalho para garantir que todos os alunos elegíveis tenham a oportunidade de cursar o ensino superior; (6) alocar recursos públicos para instituições de ensino superior de maneira transparente que fortaleça a qualidade e aumente a eficiência; e (7) permitir que as instituições públicas de nível superior obtenham e usem recursos de forma autônoma e determinem o número de alunos admitidos.

22 Embora as reformas sugeridas tenham de ser introduzidas gradualmente e o seu conteúdo concreto varie de país para país, o pacote inclui três elementos: recuperação dos custos públicos do ensino superior e diminuição das despesas públicas com a educação, em favor dos níveis que oferecem os maiores benefícios sociais; criação de um mercado de empréstimos educacionais em conjunto com a oferta de bolsas seletivas, especialmente no nível superior, e descentralização da administração da educação pública e promoção da expansão de escolas privadas e financiadas pela comunidade.

de reforçar um Estado mínimo, que compartilhe suas atribuições com o mercado econômico, principalmente pelo viés da privatização. Assim,

Através da redefinição do papel do Estado acentua-se o processo de privatização dos serviços públicos, por meio do qual a educação, em especial a superior, tem sido progressivamente transferida do âmbito político para o âmbito do econômico, passando de um direito social para um bem de consumo individual, como uma espécie de produto a ser consumido no diversificado mercado educacional. (Nunes; Braga, 2016, p. 72).

Pode-se então afirmar que,

Anteriormente, el papel predominante del gobierno era la financiación y la prestación del servicio de educación terciaria, que en la mayoría de los países se traducía en una relación relativamente sencilla entre el Estado y estas instituciones educativas. Según las condiciones de cada país, esta relación se caracterizaba por un alto grado de control centralizado o por una gran autonomía institucional. En la actualidad, la creciente competencia que se presenta por los recursos y los clientes, en el contexto de un mercado educativo global, está produciendo una interacción de fuerzas mucho más compleja, que requiere de un análisis adecuado para entender en qué forma ocurre la transformación de los sistemas de instituciones de educación terciaria y qué herramientas pueden utilizar tanto el Estado como la sociedad para fomentar el cambio.²³ (Banco Mundial, 2003, p. 96).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial (2017) apresenta um de seus estudos, intitulado “At

a crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean” e elaborado por cinco pesquisadores, dos quais quatro pertencem à área da economia e um à área da educação. Essa constituição, de alguma forma, fornece indícios sobre a maneira como o estudo foi direcionado.

Esse documento mostra um panorama da Educação Superior em função de dados estatísticos disponíveis sobre qualidade, variedade e equidade. Tais elementos são discutidos e entendidos a partir da ideia de que seus conceitos não contam com unanimidade entre pesquisadores e diferenciam-se por países. Apesar dessa falta de consenso, o documento destaca um ponto em comum, relativo ao questionamento da gratuidade do ensino na Educação Superior:

O curso é gratuito para os alunos, mas não para a sociedade, que paga impostos para financiar a gratuidade das matrículas e mensalidades. Considerando que a gratuidade universal de matrículas e mensalidades para todos subsidia o acesso de alguns alunos que poderiam pagar pelo ensino superior e estariam dispostos a fazê-lo, essa pode ser uma maneira ineficiente de usar as receitas tributárias. (Ferreyra et al., 2017, p. 31).

Com base nos aspectos expostos até o momento, no Quadro 1, a seguir, são estabelecidas algumas relações entre as políticas públicas educacionais para a Educação Superior brasileira e as recomendações do BM, presentes nos documentos examinados.

23 Anteriormente, o papel predominante do governo era o financiamento e a prestação de serviços de ensino superior, o que na maioria dos países resultava em uma relação relativamente simples entre o Estado e essas instituições educacionais. Dependendo das condições de cada país, essa relação era caracterizada por um alto grau de controle centralizado ou por uma grande autonomia institucional. Atualmente, a crescente competição por recursos e clientes, no contexto de um mercado global de educação, está produzindo um jogo de forças muito mais complexo, o que requer uma análise adequada para entender como ocorre a transformação dos sistemas de instituições de ensino superior e quais ferramentas podem ser usadas tanto pelo Estado quanto pela sociedade para promover mudanças.

Quadro 1 – Relações entre políticas públicas educacionais para o Ensino Superior brasileiro e as recomendações do Banco Mundial

Políticas/pro-gramas Brasil	Objetivos das políticas ou dos programas	Recomendações do BM em seus estudos e documentos
ProUni	Conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (Brasil, 2020).	<p>“Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales. Incentivos financieros para estimular el establecimiento de instituciones privadas” (1995, p. 16);</p> <p>“A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB” (2017, p. 137);</p> <p>“[...] fomenten la creación de mecanismos de equidad (becas y créditos educativos) con el propósito de ampliar las oportunidades de los estudiantes con pocos recursos” (2003, p. 27).</p>
Fies	Financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos de ensino superior não gratuitos (Brasil, 2016).	<p>“Participación de los estudiantes en los gastos” (1995, p. 17);</p> <p>“El establecimiento de fondos fiduciarios con el apoyo inicial de la asistencia externa y los organismos crediticios” (1995, p. 57);</p> <p>“Movilizar financiamiento privado a través de una mayor diferenciación” (1995, p. 15);</p> <p>“[...] facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais” (2017, p. 137);</p> <p>“[...] creen sistemas de financiamiento sostenibles que estimulen la capacidad de respuesta y la flexibilidad de las instancias de educación terciaria” (2003, p. 27).</p>
Regulação	Conceder liberdade à Educação Superior na iniciativa privada, desde que observadas as normas gerais da educação nacional e obtidas a autorização e a avaliação de qualidade pelo Poder Público (Brasil, 2017a).	<p>“Las normas para el establecimiento de nuevas instituciones, incluidas las privadas y las virtuales, deben restringirse a requisitos mínimos de calidad y no deben constituir barreras para el acceso al mercado. Otras necesidades de reglamentación deben ser la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones por nivel de calidad y publicación de información), controles financieros a los que deben someterse las instituciones públicas y legislación sobre derechos de propiedad intelectual” (2003, p. 24).</p>
Sinaes	Melhorar o mérito e o valor de instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, melhorar a qualidade da Educação Superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES (INEP, 2015).	<p>“Asignar recursos públicos a las instituciones de enseñanza terciaria de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia. Incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación” (1995, p. 25);</p> <p>“[...] mejoren la calidad y la pertinencia de la educación terciaria” (2003, p. 27).</p>

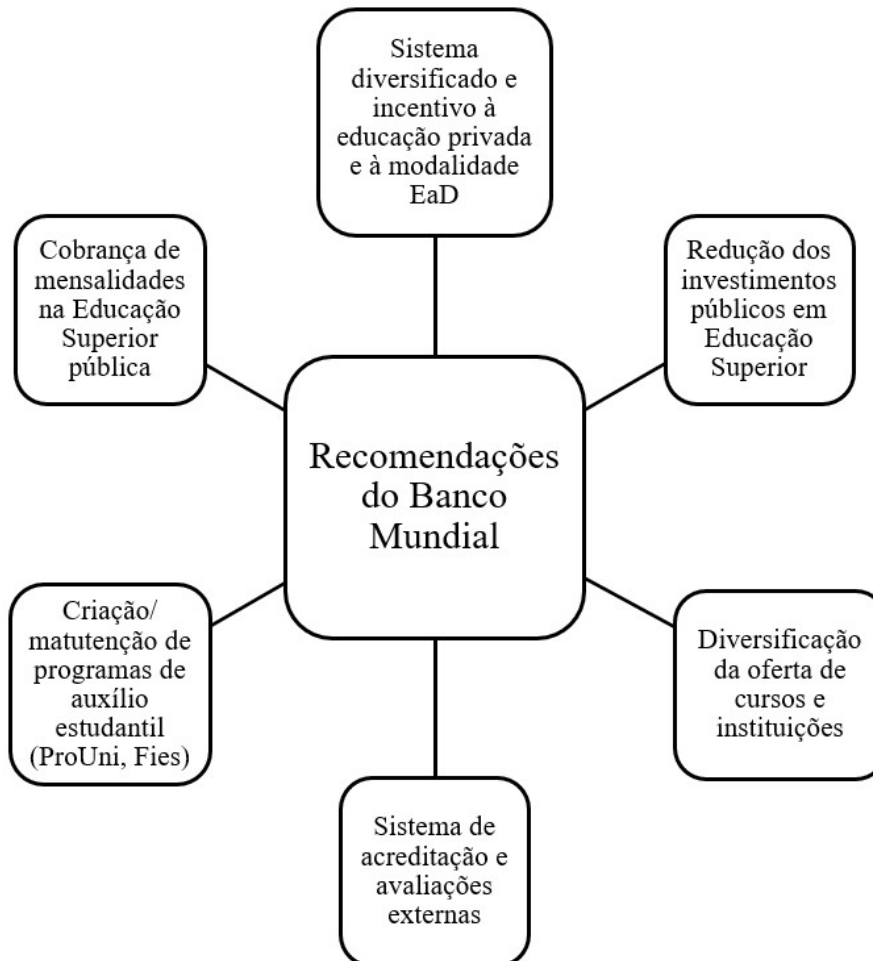
Políticas/pro-gramas Brasil	Objetivos das políticas ou dos programas	Recomendações do BM em seus estudos e documentos
Ofertas em EaD	Ampliar a oferta de cursos superiores e melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos (Brasil, 2017b).	<p>“Mayor diferenciación en la enseñanza superior. (1995, p. 15)”;</p> <p>“[...] incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas)” (2003, p. 27).</p>
Enade	Avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, dos ingressantes e dos concluintes em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados (Brasil, 2018).	<p>“Incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación. Enseñanza terciaria de manera transparente” (1995, p. 16).</p>
Tarifas escolares e busca de financiamentos - Future-se	Fortalecer a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e dos institutos federais. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais (Brasil, 2019).	<p>“Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho” (2017, p. 137);</p> <p>“Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas” (2017, p. 137);</p> <p>“Estos dos cambios suponen tener en cuenta nuevas fuerzas de mercado hasta el momento poco comunes en la financiación de instituciones públicas. En el sector público se han diseñado nuevas estrategias de financiación con miras a generar ingresos a partir de activos institucionales, movilizar recursos adicionales provenientes de los estudiantes y sus familias, y fomentar las donaciones de terceros. Numerosos gobiernos también han impulsado la creación de instituciones privadas como un método eficaz para aliviar las presiones al erario y satisfacer una demanda contenida” (2003, p. 24)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos que estabelecem políticas públicas (Brasil, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020; INEP, 2015) e relatórios do Banco Mundial (1995, 2003, 2017).

Observando o Quadro 1 e a Figura 1, ficam evidentes as recomendações do BM para a Educação Superior brasileira no que concerne à formulação

de políticas públicas. Dessa maneira, o BM atua como um agente interveniente na concepção das políticas públicas educacionais brasileiras.

Figura 1 – Resumo das recomendações do Banco Mundial para as políticas públicas educacionais brasileiras no campo da Educação Superior



Fonte: Elaboração própria.

As justificativas que acompanham as recomendações estão explicitadas no documento de 1995 e abarcam:

- diminuição de custos – “[...] constituyen un medio para ampliar las matrículas a un costo público más bajo”²⁴ (Banco Mundial, 1995, p. 16).
- melhoria da qualidade e do acesso à Educação Básica – “[...] puede ayudar a los países a liberar algunos de los recursos públicos que se requieren para mejorar la calidad y el acceso a los niveles

- primario y secundario” (1995, p. 24) e “Fortalecer la calidad y aumentar la eficiencia”²⁵ (Banco Mundial, 1995, p. 21).
- diversificação do sistema – “Crear un ambiente positivo para las instituciones privadas”²⁶ (Banco Mundial, 1995, p. 25).
- compartilhamento de custos – “Pueden proporcionar a las instituciones una base de financiamiento más diversifi-

²⁴ “[...] constituem um meio de expandir as mensalidades a um custo público mais baixo”.

²⁵ “[...] pode ajudar os países a liberar alguns dos recursos públicos necessários para melhorar a qualidade e o acesso aos níveis primário e secundário” (1995, p. 24) e “Fortalecer a qualidade e aumentar a eficiência”.

²⁶ “Criar um ambiente positivo para as instituições privadas”.

cada y probablemente más estable”²⁷ (Banco Mundial, 1995, p. 18).

- e. formação de capital humano para o mercado de trabalho – “Satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral”²⁸ (Banco Mundial, 1995, p. 15).

Percebe-se que diagnósticos e evidências dos impactos das recomendações são apresentadas nos seguintes documentos e relatórios do Banco Mundial: “Facing up to inequality in Latin America: economic and social progress in Latin America 1998-1999 report” (1998); “La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas” (2000); “Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria” (2003); “At a crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean” (2017); e “Learning to realize education’s promise” (2018).

Considerações finais

Avaliando os documentos do BM, é possível identificar uma relação direta entre as recomendações dessa entidade para diversos países, em especial o Brasil, e o rumo das políticas públicas educacionais na Educação Superior. O BM tem, ao longo do tempo, ampliado a sua interveniência na formulação das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Em função de tais países necessitarem de empréstimos desse órgão, devem seguir recomendações em várias áreas da economia, a fim adequarem seus gastos públicos.

Assim, ao analisar as publicações do BM, percebe-se um viés do ideário neoliberal com a concepção de Estado mínimo, alegan-

do a ineficiência do gerenciamento dos bens públicos, com destaque neste estudo para o campo educacional. Pautado pela formação de capital humano para a atual sociedade do conhecimento, esse organismo orienta os países a estimularem a educação privada e, no âmbito das políticas públicas educacionais, a fomentarem a possibilidade de os estudantes do ensino público contribuírem parcialmente para financiar os seus estudos.

Ao longo do tempo, o BM também tem orientado, em especial no caso brasileiro, a necessidade da diversificação da oferta de cursos, que devem ser de curta duração, oferecidos na modalidade EaD e ofertados por outras instituições que não sejam IES. Todas essas instruções ampliam-se no Ensino Superior, com a constituição de políticas públicas educacionais no Brasil que se alinham às “recomendações” do BM.

Um dos principais documentos avaliados neste estudo, “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), foi originalmente publicado em inglês (1994) em um período de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, também conhecida como LDB. Na LDBEN, encontram-se pontos que se assemelham às recomendações feitas pelo BM.

Essa realidade interfere na independência dos países em desenvolvimento, que optam por abandoná-la em troca de recursos financeiros para que possam se desenvolver. Entretanto, cabe lembrar que crescer economicamente está intimamente ligado ao investimento em educação, investimento esse que não ocorre da forma como deveria quando o financiamento da educação pública é concebido como “gasto”, e não como “investimento”.

As recomendações do BM, englobando os estudos realizados e encomendados por essa instituição, reforçam a necessidade de o Estado direcionar seus esforços aos seguintes aspectos e segmentos da Educação Superior: incentivo à educação privada; redução dos investimentos públicos em educação; diversificação da

27 “Eles podem fornecer às instituições uma base de financiamento mais diversificada e provavelmente mais estável”.

28 “Atender à crescente demanda social por educação pós-secundária e tornar os sistemas de nível superior mais responsivos às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho”.

oferta de cursos e instituições; realização de avaliações externas; criação e manutenção de programas; e cobrança de mensalidades na Educação Superior pública.

Tal análise é reforçada por Sguissardi (2005) quando afirma que

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo BM seria suficiente para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países [...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM. (Sguissardi, 2005, p. 11-12).

Não só o BM, mas também diversos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), têm contribuído com recomendações para os países em desenvolvimento. Isso apenas evidencia o fato de que o auxílio econômico propiciado por órgãos dessa natureza vem sempre acompanhado de certo poder de interferência nos países devedores.

REFERÊNCIAS

ASCOLANI, A. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latino-americanos. **Educación**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2008.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPEROSp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Facing up to inequality in Latin America: economic and social progress in Latin America 1998-1999 report**. Washington, 1998. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/publication/facing-inequality-latin-america>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **La educación superior en los países en desarrollo: peligros e promesas**. Washington, 2000. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/630041467998505995/pdf/2018210educaci1países0en0desarrollo.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. Washington, 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATIONResources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. **Achieving world class education in Brazil: the next agenda**. Washington, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília, 2017. v. 1. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **World development report 2018: learning to realize education's promise**. Washington, 2018. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/978-1-4648-1096-1>. Acesso em: 17 jun. 2019. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1.

BASTOS, R. M. B.; ROCHA, A. R. M. A política educacional do Banco Mundial para os países periféricos como expressão da geopolítica do conhecimento. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga, n. 27, enero/marzo 2015. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/ccss/2015/01/geopolitica.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 241-271, jan./abr. 2020.

BORGES, M. C. de A. A visão de Educação Superior do

Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. **Decreto presidencial n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004b. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Decreto presidencial n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5622.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Decreto presidencial n.º 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **O que é o Fies?** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 9.235**, de 15 de dezembro de 2017a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza>

[regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos](#). Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Enade** - Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Future-se**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **O que é o Prouni**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 427-441, 2015.

DE MARI, C. L. Educação Superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 167-190, jan./maio 2009.

DE PAULA, A. S. do N. et al. A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: o PNE (2014-2024) em foco. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, v. 72, n. 2, p. 121-142, 2016.

FERREYRA, M. M. et al. **At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean**. Washington, 2017. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovPT.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n.1, p. 89-112, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

- EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinaes**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a Educação Superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.
- MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.
- NUNES, I. C. V.; BRAGA, L. S. A reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **Revista Desafios**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 68-79, out. 2016.
- PAULA, A. S. do N. de et al. **A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial**. p. 60-63, junho de 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-979565262.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- PEDRUZZI, A. das N.; PODEWILS, T. L.; OLIVEIRA, F. N. Entre o Estado e o mercado: uma análise de políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 174-191, jan./abr. 2018.
- PSACHAROPOULOS, G.; TAN, J. P.; JIMENEZ, E. **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo opciones de política**. Banco Mundial: Washington, 1987. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/614071468163754682/pdf/82260PUB0SPA>. Acesso em: 08 dez. 2018.
- RODRIGUEZ, M. V; MARTINS, L. G. de A. Ensino Superior na América Latina e a globalização da racionalidade capitalista. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 65-81, maio/ago. 2007.
- ROGGERO, R.; ROCHA, A. S. C.; SILVA FILHO, G. C. Políticas de inclusão e as recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e superior no Brasil. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 241-252, set./dez. 2017.
- SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.
- SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. (Org.). **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/58779850/Banco-Mundial-Em-Foco-O-Impacto-Do-Banco-Mundial-Nas-Politicade-Educacao>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- SILVA, M. A. da. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 97-112, jan./jun. 2002.
- WAISMANN, M.; CORSETTI, B. O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 331-341, 2014.
- WORLD BANK, THE. **What we do?** Washington, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/what-we-do>. Acesso em: 17 jun. 2020.

*Recebido em: 22/06/2020
Aprovado em: 08/08/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O PAPEL DA FLUÊNCIA DE LEITURA NA COMPREENSÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Girlane Moura Hickmann**

Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-5960-7478>

*Sandra Regina Kirchner Guimarães***

Universidade Federal do Paraná

<http://orcid.org/0000-0003-3441-0983>

RESUMO

A fluência em leitura é um construto multidimensional, cujos componentes (precisão, velocidade e prosódia) têm sido destacados como relacionados à compreensão leitora. Entretanto, a direção desta relação é ainda uma questão controversa: alguns autores afirmam que a fluência precede a compreensão, enquanto outros afirmam existir uma interação recíproca entre elas. O objetivo deste estudo foi avaliar a fluência e a compreensão leitora de 114 estudantes, do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, verificar as correlações entre a fluência e a compreensão leitora, nos níveis literal e inferencial, e investigar diferenças de desempenho em fluência e compreensão leitora, quando se comparam os alunos da escola particular e pública. Os dados foram coletados por meio da leitura de um texto narrativo. Os resultados sugerem que tanto a leitura com precisão como com prosódia, especialmente esta última, são habilidades importantes para a compreensão leitora. Contudo, dado o alcance correlacional da presente pesquisa, não se pode estabelecer uma possível conexão causal entre as variáveis. Conclui-se serem necessários estudos longitudinais para explorar o desenvolvimento da fluência e verificar o quanto cada um dos componentes explica a compreensão leitora.

Palavras-chave: Fluência verbal. Compreensão do texto. Ensino fundamental.

ABSTRACT

THE ROLE OF READING FLUENCY IN READING COMPREHENSION OF STUDENTS IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Reading fluency is a multidimensional construct whose components (precision, speed and prosody) have been highlighted as related to reading comprehension. However, the direction of this relationship is still a controversial issue. Some authors claim that fluency precedes comprehension while others claim that

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. E-mail: girlanehickmann@gmail.com.

** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora sênior do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. E-mail: srkguimaraes@uol.com.br

the interaction is reciprocal. The aim of this study was to evaluate the fluency and reading comprehension of 114 students in the 3rd, 4th and 5th year of Elementary School, verify the correlations between fluency and reading comprehension at the literal and inferential levels and, to investigate differences in performance in fluency and reading comprehension when comparing private and public-school students. The data were collected by reading a narrative text. The results suggest that both precision reading and prosody, especially prosody are the last important skills for reading comprehension. However, the data has a correlational scope and it is not possible to define a possible causal connection between the variables. It concludes that longitudinal studies are necessary to explore the development of fluency and verify how much each of the components explains the reading comprehension.

Keywords: Verbal fluency. Reading comprehension. Elementary school.

RESUMEN

LA FUNCIÓN DE FLUIDEZ DE LECTURA EN COMPRESIÓN DE LECTURA DE ESTUDIANTES EN EL PRIMARIA

La fluidez de lectura es una construcción multidimensional cuyos componentes (precisión, velocidad y prosodia) se han destacado en relación con la comprensión de lectura. Sin embargo, la dirección de esta relación sigue siendo un tema controvertido. Algunos autores afirman que la fluidez precede a la comprensión, mientras que otros afirman que la interacción es recíproca. El objetivo de este estudio fue evaluar la fluidez y la comprensión lectora de 114 estudiantes en el tercer, cuarto y quinto año de la escuela primaria, verificar las correlaciones entre la fluidez y la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial e investigar las diferencias de rendimiento en fluidez y comprensión lectora al comparar alumnos de centros privados y públicos. Los datos fueron recolectados leyendo un texto narrativo. Los resultados sugieren que tanto la lectura de precisión como la prosodia, especialmente la prosodia, son las últimas habilidades importantes para la comprensión lectora. Sin embargo, los datos tienen un alcance correlacional y no es posible definir una posible conexión causal entre las variables. Concluye que los estudios longitudinales son necesarios para explorar el desarrollo de la fluidez y verificar cuánto explica cada uno de los componentes la comprensión lectora.

Palabras clave: Fluidez verbal. Comprensión de textos. Enseñanza fundamental. Comprensión literal e inferencial.

Introdução¹

A compreensão de textos está intimamente relacionada não apenas às habilidades bem desenvolvidas de decodificação de palavras e conhecimento prévio do leitor (conhecimento de mundo), mas também à leitura fluente. Mas

o que é fluência de leitura? É necessário mais do que velocidade na leitura para considerar que uma pessoa é leitora fluente. Para tal, exige-se também precisão no reconhecimento de palavras e leitura com prosódia adequada (ritmo, intensidade e entonação). Ademais,

¹ Texto revisado e normalizado por Adolfo Antonio Hickmann.

a capacidade leitora não é uma habilidade adquirida naturalmente, mas sim aprendida. São necessários, portanto, motivação, engajamento e atividades práticas e reflexivas para aprendê-la e aprimorá-la.

Dentre as temáticas relacionadas à leitura mais discutidas nos trabalhos das últimas duas décadas, pode ser citada a dificuldade de interpretação textual. Estudantes que apresentam resultados abaixo do esperado nas habilidades leitoras, comparados com colegas que estão no mesmo nível escolar e que possuem idades próximas, geralmente têm dificuldades na interpretação de textos. Essas dificuldades são uma constante entre as queixas dos professores e têm sido objeto de investigação. Apesar da preocupação e do empenho de profissionais que buscam soluções para tal problema, os resultados das avaliações em larga escala mostram que há muito a ser feito para que os estudantes atinjam um nível satisfatório de proficiência leitora. Infelizmente, no Brasil, esse nível não é bom.

Na versão de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sobre a avaliação da habilidade de leitura, a média dos países participantes da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) foi de 487 pontos (OECD, 2019). A nota obtida pelo Brasil nesse quesito tem se mantido praticamente estável desde o ano de 2009. As pontuações foram: 412, 407, 407 e 413, nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018, respectivamente. A pontuação variou apenas um ponto, na comparação dos anos de 2006 e 2018. Os alunos de 15 anos não avançaram na compreensão da leitura. A pesquisa do PISA 2018 verificou que apenas 2% dos brasileiros conseguiam lidar com conceitos abstratos, compreender textos longos e estabelecer diferenças entre fato e opinião. Os resultados brasileiros estão bem abaixo da média da OECD, comprovando haver fragilidade na compreensão da leitura por parte dos estudantes (OECD, 2019).

Nos últimos anos, houve uma mudança significativa de concepções a respeito dos aspectos

que influenciam a aprendizagem da leitura e a compreensão de textos, tendo em vista o amplo espectro de variáveis diretas e indiretas, relacionadas à compreensão leitora (Spinillo, 2013). Dentre essas variáveis, está a fluência, isto é, a habilidade bem desenvolvida de reconhecimento de palavras, rapidez de leitura e elementos da prosódia (ritmo, intensidade e entonação). A fluência de leitura (precisão, rapidez e prosódia) compõe a musicalidade do discurso. É o elemento essencial para compreensão de textos. Todavia, apesar de reconhecida como componente básico do desenvolvimento da leitura proficiente, a fluência tem sido deixada de lado, durante as aulas, enquanto elemento que auxilia no desenvolvimento da capacidade leitora. (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Apesar de já haver um conjunto de evidências sobre a relação positiva entre fluência de leitura e compreensão de textos, oriundo principalmente de estudos estrangeiros, vários autores têm indicado que ainda há escassez de estudos que abordem, no contexto nacional, as relações entre os componentes da fluência (precisão, rapidez e prosódia), bem como o seu impacto na compreensão leitora.

De acordo com Morais, Leite e Kolinsky (2013), aqueles que possuem um léxico pobre também têm maiores chances de atribuir significados equivocados ao texto. Crianças que pertencem a um ambiente sociocultural desfavorável tendem a ter um vocabulário menor se comparadas com as que convivem em ambiente mais favorável. Além disso, os ambientes socioculturais podem dificultar ou possibilitar a compreensão de textos. É possível que o ambiente sociocultural não estimulante, com pouco material escrito, prejudique a reflexão do aluno sobre as habilidades de comunicação (Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

O meio social pode impulsionar ou desacelerar o aprendizado da leitura de textos. Morais, Leite e Kolinsky (2013) defendem que alguns componentes da habilidade leitora, como a consciência fonológica, sofrem influência do

nível socioeconômico. Estudos têm demonstrado também que aspectos individuais das crianças, como o nível socioeconômico da família de origem e nível de instrução dos pais, podem impactar o desenvolvimento de competências associadas à leitura (Neuman; Dickinson, 2011).

É nesse contexto que se verifica a necessidade de novos estudos que possam corroborar as evidências de que a leitura com fluência adequada (leitura com precisão, velocidade e prosódia) impacta positivamente na compreensão de textos nos anos iniciais de escolarização, bem como investigar possíveis diferenças de desempenho em fluência e compreensão leitora entre estudantes da escola particular e pública. Além disso, em uma análise de artigos que relacionam a compreensão leitora com fluência, verificou-se considerável quantidade de estudos que abordam a precisão da decodificação e a velocidade de leitura, ao passo que uma quantidade bem inferior de estudos investigam a prosódia (Chang; Ávila, 2014; Hawkins et al., 2015).

Compreensão de leitura: níveis e modelos

De acordo com o Modelo de Simples de Leitura (MSL), originalmente proposto por Gough e Tunmer (1986), a Compreensão de Leitura (CL) é igual ao produto da Decodificação (D), que é o reconhecimento de palavras simples, independente do contexto, pela Compreensão da Linguagem Oral (CLO). Assim, $CL = D \times CLO$.

Ressalta-se que, apesar de ajudar na conceituação de um processo que, na prática, é bastante complexo, o título Modelo de Simples de Leitura (MSL) não quer dizer que o processo de aprendizado da leitura seja simples. Para o domínio do sistema de escrita, o leitor precisa dominar diversas habilidades. A Figura 1 mostra, de forma esquemática, quais são as habilidades linguístico-cognitivas necessárias para tornar possível o domínio do sistema de escrita. O processo que permite a leitura efetiva de textos impressos é, portanto, bastante complexo (Correa; Mousinho, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2015).

Figura 1: Arquitetura da leitura



Fonte: Adaptada, a partir de Bald (2019); Oakhill, Cain e Elbro (2015); Scarborough (2001).

Entretanto, nos últimos anos, pesquisas sobre o Modelo Simples de Leitura (MSL) têm questionado a possibilidade incluir na equação um terceiro elemento (CL=DxCL0) que possa contribuir para a compreensão de textos (Silverman, et al., 2013; Cain, 2015). Silverman et al. (2013) estudaram o papel da fluência no MSL em pesquisa realizada com 248 crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que, por si só, os dois elementos do MSL (decodificação e compreensão da linguagem oral) não são suficientes para explicar a compreensão da leitura de textos. De acordo com essa mesma pesquisa, a fluência funciona como uma espécie de mediadora entre a decodificação e a compreensão leitora. A fluência não deve, portanto, ser deixada de lado em avaliações para identificação de problemas de leitura, visto que o “[...] papel da fluência deve ser considerado em como ele modera ou amplia o papel da decodificação na compreensão da leitura.” (Silverman, et al., 2013, p. 129, tradução nossa).

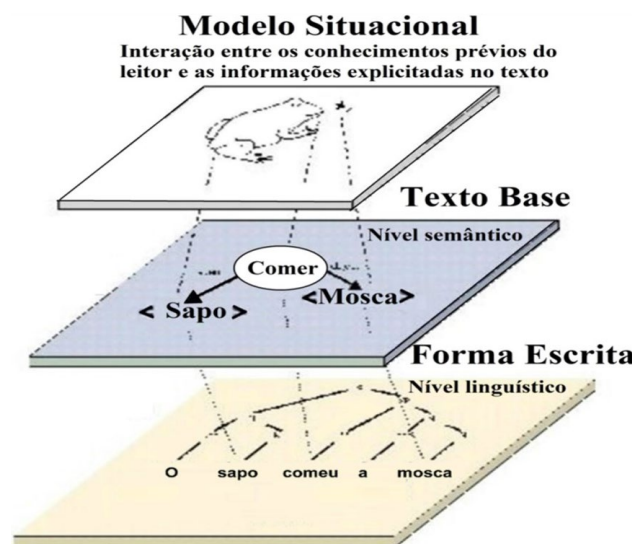
Outro trabalho, intitulado: “Aprendendo a ler: deveríamos manter as coisas simples?” (Cain, 2015, p. 150), também sugeriu a inclusão da fluência como um terceiro componente na equação original do MSL. A autora pesquisou crianças do 1º, 2º e 3º anos do EF (o número de pesquisados variou de 123 a 125, em cada ano) para avaliar a adequação do MSL. Os resultados do estudo mostraram que a decodificação, a compreensão da linguagem oral e a fluência são todos preditores do desempenho em compreensão da leitura. Todavia, a pesquisadora verificou também que a influência de compreensão oral na compreensão leitora aumenta na medida em que o ano escolar também avança, enquanto a influência da habilidade de decodificação diminui. Cain (2015) responde à pergunta feita no título do seu artigo da seguinte maneira:

De acordo com outras pesquisas, nossos resultados mostram que o desenvolvimento da leitura não é tão simples e nos fornece uma visão mais abrangente do desenvolvimento da leitura

inicial. A visão simples deve ser elaborada para incluir mudanças de desenvolvimento em seus subcomponentes, uma visão mais matizada do reconhecimento de palavras e efeitos indiretos do vocabulário (Cain, 2015, p. 167, tradução nossa).

Os processos de compreensão envolvem a construção da base textual (articulações entre Macro e Microproposições), que não ultrapassa o significado pretendido pelo texto, e um modelo situacional (representação diagramática mental da situação trazida pelo texto). A Figura 2 demonstra como se dá a representação da compreensão do texto de forma profunda. Para isso, é necessário que diferentes níveis hierárquicos de processamento da informação textual entrem em ação: **linguístico** – responsável por atribuir às palavras seus papéis gramaticais em frases ou sentenças; **semântico** – combinação de significados das palavras no texto; **textual** – relativo às informações explícitas no texto; **situacional** – construído por meio da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações explicitadas do texto (Kruszielski, 2014). Destaca-se ainda que “[...] a situação não se restringe ao domínio verbal. Com frequência, ela envolve imagens, emoções e experiências pessoais” (Kintsch; Rawson, 2013, p. 229).

Figura 2: Representação mental multicamada e multidimensional da compreensão de texto de Kintsch e Van Dijk (1978).



Fonte: Adaptada de Wang, Alahakoon e Silva (2018).

O que permite ao leitor compreender o conteúdo de um texto é a organização hierárquica das interações entre: a) competência linguística – processamento das palavras e a atribuição correta dos papéis desempenhados por elas nas frases; b) conhecimento prévio – saberes fundamentais para a aprendizagem novos conhecimentos e c) observação da semântica – significado das palavras dentro dos limites permitidos pelo texto. Tal organização é estruturada por meio de proposições explícitas (macro e micro) que ajudam o leitor a construir um texto base que servirá para a elaboração de um modelo situacional do que foi exposto na página impressa. Reforça-se que é também necessário que o leitor realize diversas inferências que lhe permitirão ir além das informações explícitas e pretendidas no texto para chegar a uma compreensão mais aprofundada dele (Kintsch; Van Dijk, 1978; Salles; Parente, 2004; Kintsch; Rawson, 2013). Em suma, para se compreender o texto é necessário que se construa um modelo mental da situação sobre a qual o texto fala (Kintsch; Van Dijk, 1978).

A compreensão textual pode ser do tipo/nível **literal** (informações explícitas), **inferencial** (informações implícitas) e **criativa** (particular de alguns leitores). Na avaliação da compreensão, é possível apresentar ao leitor questões cujas respostas são baseadas no texto, ou em esquemas elaborados pelo leitor, que faz uso de seus conhecimentos (Giasson, 1993). Quanto aos níveis de compreensão, tem destaque a habilidade de fazer inferências porque, segundo alguns autores, ela está intimamente relacionada à compreensão textual (Spinillo; Mahon, 2007; Soares; Emmerick, 2013; Oakhill; Cain; Elbro, 2015). Além disso, a utilização de inferências está estreitamente ligada à atribuição de significados, que são obtidos à medida que o leitor faz uso de uma leitura expressiva (Puliezi; Maluf, 2014). Por ser um processo cognitivo de alto nível e que requer do leitor a integração de conhecimentos prévios com as informações fornecidas pelo texto, elas são o

ponto central da compreensão (Spinillo, 2013; Barrera; Santos, 2019).

Um estudo com crianças das 2^a e 3^a séries (atuais 1^o e 2^o anos do Ensino Fundamental, respectivamente), sobre a compreensão de textos e tarefa de evocação (reconto das proposições originais do texto), realizado por Salles e Parente (2004), demonstrou que as crianças que realizaram o maior número de inferências e deram mais detalhes no reconto da história foram também as mais fluentes e que melhor compreenderam o texto.

A compreensão textual é uma atividade participativa entre autor, texto e leitor. O sentido do texto não é dado apenas por um deles, mas por uma “[...] complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação” (Marcuschi, 2008, p. 249). Além disso, é preciso haver uma continuidade do texto na mente do leitor, que a estabelecerá por meio de elaboração de inferências, processo no qual as informações extratextuais salientes têm muito mais peso do que as presentes no texto. Dessa forma, a compreensão leitora, por meio do uso de inferências, demanda do leitor a extrapolação das informações explícitas no texto, mas deve estar dentro dos limites de interpretação autorizada pelo texto. (Kintsch; Van Dijk, 1978; Salles, Parente, 2004; Spinillo; Mahon, 2007; Kintsch; Rawson, 2013).

A pessoa para quem o texto está sendo lido, o ambiente em que a atividade é realizada e o objetivo para a leitura são elementos que também devem ser levados em consideração (Marcuschi, 2008; Bechara, 2009; Novais, 2017). As inferências de causalidades, por exemplo, têm maior probabilidade de serem feitas do que outros tipos de inferências, como as de estado e precisão (Spinillo; Mahon, 2007). Além disso, os textos narrativos suscitam inferências sobre os motivos ou objetivos dos personagens. Por fim, uma leitura para a aprendizagem demanda mais do leitor do que a busca por uma informação específica.

A habilidade de compreensão textual pode ser revelada nos níveis da sentença e do texto.

No primeiro, os indivíduos fazem uso da sintaxe, da semântica e das regras gramaticais, em geral, para dar sentido às sentenças. No segundo, além das habilidades já mencionadas, é necessária também a consciência da estrutura do texto e de como ele se organiza (Giasson, 1993; Spinillo, 2013).

As inferências, elementos presentes no Modelo Construção-Integração de Kintsch (1988) e no Modelo Conceitual de Inferências de Giasson (1993), auxiliam o indivíduo a compreender o que leu sem depender exclusivamente das informações explicitadas no texto. Ao inferir as lacunas deixadas pelo autor, o leitor estabelece relações entre o que está escrito no texto e seu conhecimento de mundo. (Spinillo, 2013).

Focalizando as expressivas diferenças de desempenho em leitura entre os estudantes brasileiros que, de acordo com a OECD (2015), podem ser explicadas pelos ambientes de aprendizagem, Morais, Leite e Kolinsky (2013) enfatizam a necessidade de se oferecer a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, considerando todos os níveis de compreensão de textos.

Fluência de leitura: precisão, velocidade e prosódia

A importância da compreensão leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada ao fato de a leitura e a escrita serem produtos culturais fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. No entanto, por frequentemente mostrar-se essencial na compreensão leitora, a fluência reveste-se de grande importância no processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura, bem como no aperfeiçoamento desta última. Por fluência, entende-se a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Assim, a correlação entre os elementos da fluência e a contribuição de cada um deles para a compreensão de textos

têm despertado o interesse de diversos pesquisadores (Rasinski; Blachowicz; Lems, 2006; Rasinski; Rupley; Nichols, 2008; Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski et al., 2011; Paige et al., 2014). Todavia, apesar de ser reconhecida como componente básico do desenvolvimento da leitura proficiente, a fluência tem sido deixada de lado durante as aulas, enquanto elemento que auxilia no desenvolvimento dessa capacidade (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

A precisão da decodificação, por exemplo, está relacionada à leitura ou ao reconhecimento correto das palavras. O reconhecimento automático de palavras é fundamental para a leitura fluente (Pinto; Navas, 2011; Puliezi; Maluf, 2014; Clemens et al., 2014). Entretanto, apesar de ser de suma importância, principalmente para os leitores menos experientes, a precisão de decodificação, sozinha, não assegura que a compreensão de textos aconteça (Barros; Spinillo, 2019).

Não basta apenas decodificar corretamente os vocábulos: é preciso fazê-lo de forma cada vez mais automática e rápida, pois a conversão grafema-fonema lenta e deficitária mobiliza os recursos cognitivos necessários para compreensão da leitura (Ehri; McCormick, 1998; Brasil, 2007; Ferreira, 2009; Cardoso-Martins; Navas, 2016). Todavia, a fluência não é simplesmente leitura precisa e rápida: ela envolve também a prosódia, que significa expressividade na atividade leitura (Pinto; Navas, 2011). A utilização de elementos suprasegmentais da expressividade/prosódia (por exemplo: o acento, a entonação e o ritmo) torna a leitura de texto em voz alta similar à expressão oral. Por meio dessa expressividade, é possível observar se a leitura está sendo realizada de forma rápida, lenta ou moderada (movimento), com alternância correta entre os elementos e pausas (ritmo), ou se a pronúncia é feita de forma clara (articulação da fala). Entretanto, para uma leitura expressiva, faz-se necessário olhar para além dos elementos suprasegmentais da prosódia, visto que o texto e a situação

de leitura também influem na maneira como o indivíduo lê (Marcuschi, 2008; Bechara, 2009; Novais, 2017).

Apesar de largamente discutida em trabalhos estrangeiros (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski et al., 2011; Paige et al., 2014), apenas em 2019, no documento de Política Nacional de Alfabetização, o Governo Federal brasileiro contemplou a fluência de leitura entre os seis componentes essenciais para a alfabetização (Brasil, 2019). Os componentes são: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos e f) produção de escrita. Além de contemplar os componentes, o Decreto de nº 9.765, publicado em 11 de abril de 2019, explicita os conceitos presentes no documento: I) alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II) analfabetismo absoluto – condição daquele que não sabe ler nem escrever; III) analfabetismo funcional – condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV) consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V) instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI) fluência em leitura oral – capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII) literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII) literacia familiar – conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX) literacia emergente – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X) numeracia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes rela-

cionadas com a matemática; XI) educação não formal – designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2019).

Diversas abordagens concordam que a fluência é desenvolvida por intermédio da prática de leitura, mas não há ainda concordância entre os estudiosos sobre quais delas são mais efetivas. Há abordagens que dizem que a leitura é potencializada pela análise de trechos de textos sob orientação ou supervisão de professores, colegas de classe, pais ou pesquisadores e pelo *feedback*. Outras defendem a independência do estudante, a autonomia na escolha de materiais e a quantidade de leitura a ser realizada. Esta última enfatiza também que, para desenvolver habilidades de leitura, será suficiente apenas que o estudante leia com certa frequência, como forma de lazer, sem avaliações de compreensão e com o mínimo de orientação/supervisão (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

É possível verificar que a leitura é fluente em estudantes que tiveram mais oportunidades de desenvolver uma melhor compreensão textual, e que leitores experientes têm mais facilidade de entender o que estão lendo porque demoram menos tempo e empreendem pouco esforço para retomar as informações lidas recentemente (Oakhill, Cain, Elbro, 2015). Isso não acontece com os leitores inábeis, uma vez que eles focam demasiadamente na sentença e passam um tempo considerável tentando decodificar uma palavra de cada vez (McGuinness, 2006). Entretanto, não basta que as informações textuais e extratextuais sejam acessadas com pouco esforço e atenção reduzida: é preciso que a leitura seja automática, isto é, que inclua comportamentos de aprendizagem que exigem a experiência leitora prévia.

[...] a fluência da leitura oral representa um desempenho complicado e multifacetado, que implica, por exemplo, a habilidade perceptiva de um leitor em traduzir automaticamente letras em representações sonoras coerentes, unir esses componentes sonoros em conjuntos reconhecíveis e acessar automaticamente

representações lexicais, processando conexões significativas dentro e entre sentenças, relacionando o significado do texto a informações anteriores e fazendo inferências para fornecer as informações ausentes. Ou seja, como um indivíduo traduz texto para o idioma falado, ele ou ela coordena rapidamente essas habilidades de maneira aparentemente sem esforço, e como a fluência da leitura oral reflete essa orquestração complexa, pode ser usada de maneira elegante e confiável para caracterizar a leitura habilidosa. (Fuchs, 2001, p. 240, tradução nossa).

Em diferentes estudos, a fluência de leitura tem sido destacada como o principal parâmetro de avaliação da competência leitora, no início do aprendizado (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Nascimento et al., 2011; Cardoso-Martins; Navas, 2016). A dificuldade de tirar sentido dos textos pode estar relacionada à pouca fluência do leitor. De acordo com o relatório do Painel de Leitura Nacional, dos Estados Unidos – *National Reading Panel/NRP* (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), para que o significado de um texto seja o foco da atenção do leitor, é preciso que ele deixe livres seus recursos cognitivos. Assim, o leitor precisa reconhecer rapidamente não apenas palavras isoladas, mas também grupos de palavras, a fim de formar unidades gramaticais significativas para interpretação correta do enunciado.

Basaran (2013) defendeu que a leitura fluente é um indicador de compreensão. Segundo ele, os três componentes (precisão, velocidade e prosódia) influenciam a compreensão de texto, sendo a prosódia a que melhor se correlaciona com a compreensão de textos e a velocidade que menos interfere na compreensão. Em estudo avaliando exatidão, velocidade e compreensão da leitura, Cunha, Martins e Capellini (2017) verificaram que as dificuldades de fluência de leitura interferem na compreensão leitora dos estudantes. Verificaram também que a decodificação pode garantir a compreensão do que está sendo lido, promovendo a adequação da velocidade, da acurácia e de uma prosódia apropriada.

Entre os estudos brasileiros, cita-se inicialmente o estudo de Mousinho et al. (2009), realizado com escolares no 2º ano do Ensino Fundamental, no qual houve correlação estatisticamente significativa entre precisão de leitura, velocidade e compreensão de textos. As autoras brasileiras Kida, Chiari e Ávila (2010) elaboraram uma escala de avaliação das competências leitoras em quatro campos: Conhecimento de Letras e Relação Fonográfica, Decodificação de Itens Isolados, Fluência de Leitura de Textos, Compreensão de Leitura. De acordo com as autoras, a Escala de Leitura elaborada mostrou-se confiável para mensurar o desempenho de estudantes de oito anos a 11 anos e 11 meses nas competências avaliadas.

Chang e Ávila (2014) investigaram dois grupos de escolares (bons compreendedores e compreendedores deficitários) dos últimos anos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental (EF). O objetivo do estudo foi caracterizar o desempenho dos participantes em decodificação, compreensão leitora e habilidades subjacentes à leitura. Além das correlações entre as habilidades relacionadas à leitura, elas consideraram a ausência e a presença de prejuízos à compreensão leitora. O melhor desempenho em fluência de leitura foi realizado pelos bons compreendedores.

Várias pesquisas têm ressaltado a forte relação entre a prosódia de leitura e a compreensão de textos (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski et al., 2011; Paige et al., 2014). Isso tem impulsionado pesquisadores a investigar qual a intensidade de tal associação e em que direção ela acontece. Os resultados encontrados por Paige et al. (2014), assim como os de Cain (2015), ajudam a construir uma imagem mais clara do trabalho conjunto, mas não uniforme, realizado pelos elementos da fluência. Ainda sobre prosódia, Barros (2017), que pesquisou 124 estudantes (84 alunos pertenciam ao 3º ano do Ensino Fundamental e 40 deles ao 5º ano), concluiu que, com o avanço do ano escolar, há uma mudança na relação entre a

prosódia e a compreensão de textos. Ao comparar o 3º e o 5º ano, é no 5º ano que estão as correlações mais fortes entre a prosódia e a compreensão leitora. Isto acontece porque há mais recursos cognitivos disponíveis para a leitura expressiva, uma vez que a velocidade e a precisão já estão consolidadas.

Salienta-se que os trabalhos que abordam a relação entre prosódia e compreensão textual não fazem distinção entre tipos de prosódia, tampouco em qual nível de compreensão textual ela impacta. A esse respeito, Erekson (2010) dividiu a prosódia em dois tipos: sintática (para fraseado) e enfática (para interpretação), sugerindo que a prosódia enfática na leitura ajuda os leitores manifestarem seu pensamento inferencial. O autor explicou que a prosódia sintática fornece um ponto de referência para prosódia enfática, na medida em que a primeira é uma das maneiras pelas quais os leitores preenchem as lacunas deixadas pelo autor na linguagem impressa. Neste sentido, Erekson (2010) afirmou que a compreensão inferencial é promovida pela prosódia enfática, compreendida como uma habilidade que conecta literacia e pensamento.

Embora muitos pesquisadores concordem com a existência de uma relação entre fluência em leitura e compreensão de texto, ainda é uma questão controversa a existência de uma conexão causal ou bidirecional entre elas. Como já foi apresentado, muitos autores afirmam que a fluência precede a compreensão leitora, deixando o leitor livre para compreender o texto. Contudo, há autores que defenderam a existência de uma relação de reciprocidade entre fluência e compreensão, ou seja, argumentaram que elas se desenvolvem simultaneamente (Schwanenflugel et al., 2004).

É nesse contexto teórico que este estudo se insere, com o objetivo de avaliar a fluência na leitura e a compreensão de texto de estudantes do Ensino Fundamental, do 3º ao 5º anos, e verificar a correlação entre o desempenho, no que tange aos diferentes componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) e

aos diversos níveis de compreensão (literal e inferencial) de texto narrativo.

Método

Para oferecer oportunidades de respostas mais amplas e completas às questões de pesquisa², o presente estudo foi realizado sob o enfoque misto. Assim se minimizam os problemas associados aos métodos únicos e ressaltam-se pontos fortes e complementares das metodologias qualitativas e quantitativa (Johnson; Onwuegbuzie, 2004). Todavia, esta pesquisa enfatizou a abordagem quantitativa, uma vez que tal abordagem tem como meta descrever, explicar e prever causalidades. Para isso, utilizou-se a lógica dedutiva para a generalização dos resultados obtidos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A maior parte dos dados coletados foi organizada de forma a possibilitar análises estatísticas descritivas e inferenciais, realizadas por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), IBM SPSS 24. A pesquisa é do tipo transversal, tendo em vista que os dados foram coletados em apenas um momento para cada ano escolar do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, tem alcance descritivo-correlacional.

Participantes

Participaram do estudo 114 estudantes, de ambos os sexos, que frequentavam o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em duas escolas (uma escola particular e uma pública) do município de Curitiba – Paraná, Brasil. A Escola pública selecionada é gerenciada pela Prefeitura de Curitiba; a particular é mantida por uma organização sem fins lucrativos. A es-

2 Este artigo é baseado em parte da tese de Doutorado da primeira autora, com apoio do CNPq, sob orientação da segunda autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR em 2020. Nossos agradecimentos às escolas e a seus educadores pela atenção, principalmente e especialmente, aos estudantes por sua valiosa colaboração. O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP-UTFPR) e obteve parecer favorável, sob o n. 2.598.862, para a realização da pesquisa.

cola pública selecionada pontuou 6,6 no IDEB da edição de 2017 e está entre as 10 melhores escolas públicas da cidade de Curitiba.

O número de participantes, por tipo de escola e ano escolar, foi o seguinte: 3º ano, escola pública (13 estudantes); 3º ano, escola particular (18 estudantes); 4º ano, escola pública (14 estudantes); 4º ano, escola particular (12 estudantes); 5º ano, escola pública (36 estudantes) e 5º ano, escola particular (21 estudantes).

Instrumento e procedimentos de coleta de dados

O instrumento utilizado para avaliar a compreensão textual foi um dos textos narrativos – “O guarda-chuva” – do Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PROCOMLE) (Cunha; Capellini, 2014). Esse instrumento é direcionado à avaliação da compreensão de leitura de estudantes do 3º, 4º e 5º anos. O instrumento possui quatro textos: dois textos expositivos (E1 e E2) e dois textos narrativos (N1 e N2). A compreensão é avaliada por questionários, um para cada texto, compostos por oito perguntas: quatro de microestrutura (duas literais e duas inferenciais) e quatro de macroestrutura (duas literais e duas inferenciais).

Nesta pesquisa, foi utilizado, para coleta de dados, apenas um dos textos narrativos: “O guarda-chuva”. Como treino de leitura, utilizou-se o primeiro parágrafo do outro texto: “O segredo do armário”.

O procedimento adotado foi o seguinte: após explicação de como os estudantes deveriam realizar a leitura, iniciava-se a leitura oral do primeiro parágrafo do texto “O segredo do armário”, totalizando 62 palavras, incluindo o título. Imediatamente após essa leitura oral, solicitava-se aos participantes que lessem também oralmente, e na íntegra, o texto “O guarda-chuva”. Na sequência, os estudantes receberam as instruções de como responder às questões de múltipla escolha, contendo oito perguntas, para que se verificasse a sua compreensão (literal e inferencial).

A pontuação total referente à compreensão do texto era de oito pontos, que corresponde ao somatório simples de quatro pontos relacionados às questões de microestrutura (duas literais e duas inferenciais) e quatro pontos das questões de macroestrutura (duas literais e duas inferenciais).

O material por meio do qual a avaliação da compreensão textual foi feita também serviu para a avaliação dos componentes da fluência em leitura. Assim, para a precisão da leitura, foi calculado o **índice de precisão**, número de palavras lidas corretamente por minuto (PCLM). Para a velocidade, foi calculado o **índice de velocidade**, que é o número de palavras lidas por minuto (PLM).

Para obtenção dos dados relativos ao terceiro componente da fluência – a **prosódia** – utilizou-se a Escala Multidimensional de Fluência (Paige; Rasinski; Magpuri-Lavell, 2012). Seguindo a proposta da escala, a prosódia dos participantes foi avaliada considerando o uso apropriado das seguintes dimensões: 1 – **expressão e volume**, 2 – **fraseado**, 3 – **sua-vidade** e 4 – **ritmo**. Cada dimensão avaliada teve pontuação que variava de 1 a 4, de forma que cada participante poderia obter uma pontuação mínima de 4 e máxima de 16 pontos. Os dados obtidos foram submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais, por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Resultados

A Tabela 1 mostra o desempenho dos estudantes do 3º, 4º e 5º anos nos componentes da fluência e na compreensão leitora, inclusive seus níveis, literal e inferencial, por tipo de escola (pública e particular). Ao observar as médias de desempenho apresentadas pelos participantes, verificou-se que há diferenças em favor da escola particular nas variáveis: velocidade – PLM (90,88), precisão – PCLM (87,98) e prosódia – PR (11,96). Entretanto, no que se refere à compreensão do texto,

a diferença é favorável à escola pública na compreensão literal – CL (3,27) e favorável à escola particular na compreensão inferencial – CI (2,84).

Tabela 1: Desempenho dos estudantes nos componentes da fluência e na compreensão textual, por tipo de escola

VARIÁVEIS	TIPO DE ESCOLA	n.	MÉDIA	Dp	MEDIANA	MÍN.	MÁX.
PLM	Escola Pública	63	82,36	24,8	82,3	40	144
	Escola Particular	51	90,88	25,6	88,2	45	145
PCLM	Escola Pública	63	79,32	24,6	80,2	40	139
	Escola Particular	51	87,98	26	86,7	42	145
PR	Escola Pública	63	10,38	3,25	10	4	16
	Escola Particular	51	11,96	2,83	12	7	16
CL	Escola Pública	63	3,27	0,94	4	1	4
	Escola Particular	51	3,02	1,05	3	1	4
CI	Escola Pública	63	2,68	1,1	3	0	4
	Escola Particular	51	2,84	1,14	3	0	4
CT	Escola Pública	63	5,95	1,54	6	2	8
	Escola Particular	51	5,86	1,6	6	2	8

Fonte: Elaboração própria.

Nota: PLM: Velocidade; PCLM: Precisão; PR: Prosódia; CL: Compreensão literal; CI: Compreensão inferencial; CT: Compreensão textual.

Como os dados coletados não foram adequados para realizar análises paramétricas, correlações de Spearman foram empregadas. A Tabela 2 apresenta a matriz de correlação envolvendo os componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e a compreensão leitora, incluindo os níveis literal e inferencial. Para essa análise, foram considerados os dados obtidos junto aos dois tipos de escola (particular e pública). Os resultados mostraram uma correlação positiva, moderada e significativa entre a compreensão inferencial (CI) e os três componentes da fluência: para

PLM ($\rho = ,464$ e $p < 0,001$), para PCLM ($\rho = ,465$ e $p < 0,001$) e para PR ($\rho = ,533$ e $p < 0,001$). Dentre essas, a correlação mais expressiva foi entre a compreensão inferencial e a prosódia. Embora com moderada magnitude, a compreensão literal – CL correlaciona-se com a prosódia – PR ($\rho = ,348$ e $p < 0,001$), sendo que a compreensão do texto como um todo – CT também se correlaciona com os três componentes da fluência: para precisão – PLM ($\rho = ,417$ e $p < 0,001$), para precisão – PCLM ($\rho = ,423$ e $p < 0,001$) e para prosódia – PR ($\rho = ,590$ e $p < 0,001$).

Tabela 2: Matriz de correlação entre os componentes da fluência e a compreensão leitora

Variáveis	PLM		PCLM		PR		CL		CI		CT
	ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ	p	ρ
PLM	1										
PCLM	,994**	0,001	1								
PR	,884**	0,001	,903**	0,001	1						
CL	0,17	0,08	0,18	0,06	,348**	0,001	1				
CI	,464**	0,001	,465**	0,001	,533**	0,001	0,12	0,19	1		
CT	,417**	0,001	,423**	0,001	,590**	0,001	,722**	0,001	,761**	0,001	1

Fonte: Elaboração própria

**Nota: A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Para verificar como estas variáveis se correlacionam nos diferentes anos escolares, foram realizadas correlações de *Spearman*, a partir dos dados obtidos junto aos participantes de cada um dos três anos escolares investigados. Salienta-se que, para essas análises, também foram considerados os dados dos participantes de ambos os tipos de escola (particular e pública).

No que se refere aos dados obtidos junto às turmas do 3º ano, a análise realizada mostrou correlações estatisticamente positivas e significativas entre a compreensão textual (CT) e todos os componentes da fluência: velocidade (PLM) ($\rho = 0,372$ e $p = 0,039$), precisão (PLCM) ($\rho = ,385$ e $p = 0,032$) e prosódia (PR) ($\rho = ,457$ e $p = 0,010$). Dessas correlações, a mais expressiva é entre compreensão textual (CT) e prosódia (PR) ($\rho = ,457$ e $p = 0,010$).

Considerando os níveis de compreensão isoladamente, verificou-se que a compreensão inferencial (CI) correlacionou-se de forma estatisticamente significativa apenas com a velocidade (PLM) ($\rho = 0,355$ e $p = 0,050$). Todavia, não houve correlações entre a compreensão literal (CL) e os componentes da fluência.

Focalizando o resultado das correlações realizadas a partir dos dados obtidos no 4º ano, verificou-se que a compreensão textual (CT), incluindo seus níveis literal e inferencial, correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com todos os componentes da fluência. Assim, quando se considera a Compreensão Total do texto (CT), identificam-se as seguintes correlações: com a precisão (PCLM) ($\rho = 0,555$ e $p = 0,003$), com a velocidade (PLM) ($\rho = 0,623$ e $p < 0,001$) e com a prosódia (PR) ($\rho = 0,791$ e $p = 0,001$).

Ainda considerando as correlações entre os dados obtidos entre os estudantes do 4º ano, foi possível verificar que a Compreensão no nível Literal (CL) apresentou as seguintes correlações com os componentes da fluência: com a precisão (PCLM) ($\rho = 0,388$ e $p = 0,050$), com a velocidade (PLM) ($\rho = ,453$ e $p = 0,020$) e com a prosódia – PR ($\rho = ,599$ e $p = 0,001$).

Além disso, as correlações da Compreensão no nível Inferencial (CI) com os componentes da fluência foram: com a precisão (PCLM) ($\rho = 0,573$ e $p = 0,002$), com a velocidade (PLM) ($\rho = 0,623$ e $p = 0,001$) e com a prosódia (PR) ($\rho = ,778$ e $p < 0,001$).

Por último, quando se consideraram os dados obtidos junto aos 5ºs anos (de ambas as escolas), verificou-se que a Compreensão textual (CT) e a Compreensão no nível Inferencial (CI) mostraram correlações apenas com a prosódia, ou seja, não apresentam correlações nem com velocidade (PLM), nem com a precisão (PLCM). Os resultados dessas correlações foram: entre CT e PR ($\rho = 0,443$ e $p = 0,001$) e entre CI e PR ($\rho = 0,376$ e $p = 0,004$).

Além dessas análises, foi utilizada a regressão múltipla para investigar o efeito de cada componente da fluência, ano escolar e tipo de escola na compreensão de texto, primeiramente sobre a compreensão textual, e posteriormente sobre os níveis de compreensão literal e inferencial. O método utilizado foi o *stepwise* (passo-a-passo), pois o interesse no método estava em descrever o relacionamento entre as variáveis e pela ausência de modelos baseados em teorias sobre os fenômenos pesquisados (Field, 2009; Kruszielski, 2014).

A Tabela 3 mostra que a análise resultou em três modelos estatisticamente significativos, todos com relações fortes entre as variáveis. O modelo 3 foi o que apresentou a relação mais forte: [$F(3,110) = 31,772$; $p > 0,000$; $R^2 = 464$]. A compreensão textual (CT) foi inserida na análise como variável dependente. As variáveis preditoras foram: prosódia (PR), precisão (PCLM), velocidade (PLM), Tipo de escola (TE) e ano escolar (AE). Para os modelos finais, permaneceram as variáveis predictoras: prosódia (PR) ($\beta = 0,517$, $t = 7,586$; $p < 0,000$), precisão (PCLM) ($\beta = -0,027$, $t = -3,267$; $p < 0,001$) e tipo de escola (TE) ($\beta = 0,672$, $t = -2,972$; $p = 0,004$). Dessa forma, os três modelos de regressão múltipla, apresentados na Tabela 3, explicam acima de 37% da variação na compreensão textual

(CT). No modelo 3, a prosódia (PR) sozinha explica 37,7% da variação. A adição de preci-

são (PCLM) e tipo de escola (TE) aumenta o percentual explicativo para 46,4%.

Tabela 3: Regressão linear das variáveis: prosódia, precisão - pclm e tipo de escola como predictoras da variável compreensão textual

VARIÁVEL DE RESPOSTA	VARIÁVEIS PREDITORAS	MODELO	β	t	p	r^2
Compreensão Textual - CT	Prosódia	1	0,303	8,231	0,000	0,377
	Prosódia	2	0,478	6,889	0,000	0,421
	Precisão - PCLM		-0,025	-2,915	0,004	
	Prosódia	3	0,296	7,586	0,000	0,464
	Precisão - PCLM		-0,023	-3,267	0,001	
	Tipo de escola		-0,515	-2,972	0,004	

Fonte: Elaboração própria

Similarmente, para a análise das variáveis compreensão literal (CL) e compreensão inferencial (CI) – analisadas separadamente – foram adicionadas como variáveis predictoras PR, PCLM, PLM, Tipo de escola e ano escolar AE. Primeiramente, utilizando a CL como variável dependente, a regressão linear múltipla apresentou três modelos estatisticamente significativos, porém com relações moderadas. O modelo 3 foi o que demonstrou o maior coeficiente de regressão: [F(3,110) = 14,114; $p > 0,000$; $R^2 = 278$]. As variáveis predictoras são prosódia ($\beta = 0,296$, $t = 5,890$; $p < 0,000$), precisão - PCLM ($\beta = -0,023$, $t = -3,829$; $p < 0,000$) e tipo de escola

($\beta = -0,23$ $t = -3,089$; $p = 0,003$). De acordo com este resultado, a PR, sozinha, explica 13,2% da variação da CL. Se adicionada a variável PCLM, explica 21,5% e, finalmente, 27,8% quando adicionada a variável tipo de escola (Tabela 4).

É possível observar na Tabela 4 que a análise retornou apenas um modelo para a CI como variável dependente. Mesmo assim, o modelo é estatisticamente significativo, com relação moderada: [F(1,112) = 44,962; $p > 0,000$; $R^2 = 286$], com PR como variável preditora ($\beta = 0,189$ $t = 6,705$; $p < 0,000$). Este resultado mostra que a prosódia sozinha explica 28,6 % da compreensão no nível inferencial.

Tabela 4: Regressão linear das variáveis: prosódia, precisão - pclm e tipo de escola como predictoras da variável compreensão literal e inferencial

VARIÁVEL DE RESPOSTA	VARIÁVEIS PREDITORAS	MODELO	B	t	p	r^2
Compreensão Literal - CL	Prosódia	1	0,114	4,12	0,000	0,132
	Prosódia	2	0,264	5,175	0,000	0,215
	Precisão - PCLM		-0,022	-3,441	0,001	
	Prosódia	3	0,296	5,89	0,000	0,278
	Precisão - PCLM		-0,023	-3,829	0,000	
	Tipo de escola		-0,515	-3,089	0,003	
Compreensão Inferencial - CI	Prosódia	1	0,189	6,705	0,000	0,286

Fonte: Elaboração própria

Ademais, buscou-se verificar o efeito (potencial explicativo) da prosódia e da precisão sobre a compreensão leitora, analisando-se os dados dos 3º e 4º anos juntos e separadamente os do 5º ano. Verifica-se, na Tabela 5, que a Compreensão Textual foi a variável resposta utilizada, e os componentes da fluência foram as preditoras (precisão e prosódia). Ambas as análises retornaram modelos estatisticamente significativos, contendo pelo menos duas relações fortes.

O coeficiente de regressão para os 3º e 4º anos ([F(1,55) = 35,415; p = 0,001; R² = ,392]) demonstra que a PR explica 39,2% da CT. Para os 5º anos, retornaram dois modelos, sendo o 2 aquele que apresenta o maior poder explicativo ([F(1,55) = 16,842; p = 0,001; R² = ,433]). No modelo 1, a PR sozinha explica 23,4% da CT, sendo que ao adicionar a variável PCLM (19,9%), tais variáveis juntas explicam 43,3% do desempenho dos participantes do 5º ano na compreensão textual.

Tabela 5: Regressão linear das variáveis: prosódia e precisão - pclm como preditoras da variável compreensão nos 3º e 4º anos juntos e 5º ano independente

VARIÁVEL DE RESPOSTA	VARIÁVEIS PREDITORAS	ANO ESCOLAR	MODELO	β	t	p	r ²
Compreensão Textual – CT	Prosódia	3º e 4º	1	0,626	5,951	0,001	0,392
Compreensão Textual – CT	Prosódia	5º	1	0,244	4,104	0,001	0,234
	Prosódia		2	0,573	6,250	0,001	0,433
	Precisão - PCLM			-0,044	-4,345	0,001	

Fonte: Elaboração própria

Resumidamente, quando se considerou o conjunto de dados, a prosódia sozinha foi responsável por 37,7% da variação da compreensão textual, 13,2% da compreensão literal e 28,2% da compreensão inferencial. Quando se adicionou a precisão à contribuição dada pela prosódia, essa porcentagem aumentou para 42,1% para compreensão textual e 21,5% para a compreensão literal.

Em última análise, os resultados obtidos mostraram que a leitura com prosódia está expressivamente relacionada à compreensão de texto nos três anos escolares investigados. Tendo em vista que quase 44% da compreensão no 5º ano é explicada pela prosódia e precisão, é possível que haja outras variáveis, que não foram analisadas, que sejam importantes para explicar a compreensão leitora. Conclui-se dos dados que, no 5º ano, para a compreensão do texto, foi importante a utilização equilibrada

de ambas as habilidades (leitura com precisão e com prosódia), com uma demanda um pouco maior da prosódia. Contudo, acredita-se que, para se estabelecer uma relação causal entre essas variáveis, seja necessária a realização de estudos longitudinais.

Discussão

Diferentes pesquisas têm demonstrado que o desempenho dos estudantes na habilidade de compreender textos tem uma relação estreita com a fluência de leitura (Rasinski et al., 2011; Paige et al., 2014). Outros pesquisadores argumentam que, ao melhorar o desempenho em fluência de leitura, esse avanço também é acompanhado pela competência de compreender textos (Mousinho et al., 2009). Há também trabalhos que realçam o papel que as inferências (processo cognitivo de alto nível)

desempenham para que o leitor compreenda adequadamente os textos (Spinillo; Mahon, 2007; Oakhill; Cain; Elbro, 2015).

As análises descritivas dos dados obtidos neste estudo indicaram um melhor desempenho dos estudantes, tanto em fluência na leitura, quanto em compreensão do texto, à medida que o ano escolar avança. Esses achados assemelham-se aos de Barros (2017) e aos de Cunha, Martins e Capellini (2017), cujos estudos evidenciaram que, à medida que a escolaridade da criança avança, também melhora gradativamente o desempenho delas na fluência em leitura. Os dados da investigação aqui apresentada corroboram também os resultados do estudo de Mousinho et al. (2009), mostrando que, quanto mais eficiente é a fluência do leitor, melhor é sua compreensão textual.

No que se refere à comparação do desempenho dos estudantes dos dois tipos de escolas, foi possível verificar que os participantes da escola particular apresentaram melhor desempenho nos três componentes da fluência e nas questões de compreensão inferencial. Já os estudantes da escola pública apresentaram melhor desempenho na compreensão do texto, mas este resultado deveu-se ao desempenho nas questões de compreensão literal. A análise dessa diferença de desempenho – que mostra mais acertos dos estudantes da escola pública nas questões literais – destaca os indicadores da OECD discutidos no relatório de 2015. De acordo com a OECD, o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora dos estudantes deve-se aos materiais utilizados em sala de aula, à ênfase dada em questões focadas em um determinado tipo/nível de compreensão, à quantidade de crianças nas salas e à infraestrutura e/ou recursos educacionais (OECD, 2015).

Além disso, o desempenho dos estudantes das escolas particulares, nas questões inferenciais do texto, pode estar relacionado às experiências extraescolares dos alunos. Conforme defendem Moraes, Leite e Kolinsky (2013), as vivências dos estudantes, em seu ambiente sociocultural, tanto podem impulsionar como

desacelerar o desenvolvimento lexical e seu conhecimento de mundo, tornando-os mais ou menos capazes de compreender os conteúdos não explicitamente colocados no texto (compreensão inferencial). Argumentando nessa perspectiva, Salles e Parente (2004) atribuem às experiências anteriores, que são guardadas na memória episódica do indivíduo, o papel de individualizar a construção do sentido do texto pelo leitor. Em outras palavras, os leitores imprimem, na interpretação do texto, suas expectativas, características, experiências e conhecimentos prévios.

Ao focalizar as análises de correlação apresentadas, é possível verificar que o desempenho dos estudantes dos 3º e 4º anos escolares, nos três componentes da fluência na leitura, correlacionou-se positivamente com a compreensão do texto, embora no 5º ano apenas a prosódia tenha apresentado correlação com a compreensão. Entre os estudantes do 4º ano, por exemplo, os três componentes da fluência correlacionaram-se positivamente com a compreensão literal e com a compreensão inferencial. Entre os estudantes do 5º ano, foi verificada correlação apenas entre a prosódia/expressividade e a compreensão inferencial. Assim, os dados obtidos neste estudo destacam uma questão importante: o fato de que a fluência na leitura correlaciona-se não apenas com a compreensão literal, mas também com a compreensão inferencial.

Marcuschi (2008) e Spinillo (2013) argumentam que as inferências são fundamentais para a compreensão adequada dos textos. Nesse sentido, é possível sugerir que a maior média de compreensão do texto apresentada pelos estudantes do 5º ano está relacionada a sua capacidade de ler com prosódia/expressividade.

Os resultados deste estudo corroboram ainda os argumentos de Barros e Spinillo (2019), que defendem que a compreensão adequada de um texto requer a leitura expressiva, que inclui aspectos de entonação, ritmo da fala e intensidade, durante a atividade leitora. A expressividade na leitura se faz importante

porque a precisão de decodificação, sozinha, não garante a compreensão do texto. Assim, as correlações significativas entre a prosódia e a compreensão, no nível inferencial, demonstram o papel ativo do leitor que, ao fazer inferências, consegue construir uma compreensão mais aprofundada do texto (Kintsch; Van Dijk, 1978; Kintsch, 1988).

Além disso, ao focalizar a relação entre a leitura expressiva e a compreensão de textos, os resultados obtidos no presente estudo assemelham-se aos de Barros (2017), que analisou a leitura oral de 124 crianças, do 3º e 5º anos, considerando as quatro dimensões da prosódia presentes na Escala Multidimensional de Fluência (expressão e volume, suavidade e ritmo). A pesquisadora concluiu que os estudantes com melhor desempenho em prosódia apresentam respostas de compreensão mais sofisticadas (corretas e precisas).

É necessário salientar também que, ao investigar, na presente pesquisa, o efeito de cada componente da fluência sobre a compreensão do texto, verificou-se que a prosódia sozinha foi responsável por 37,7% da variação de compreensão, tendo sido o único componente que explicou a compreensão inferencial. Resultados semelhantes foram encontrados por Basaran (2013) que, dentre os componentes da fluência, o que mais notadamente se relacionou com a compreensão textual foi a habilidade de ler com expressividade (prosódia). O autor conclui que “[...] entre todas as habilidades de leitura, a prosódia é a melhor preditora da compreensão” (p. 2290).

Conclusões

As análises dos dados obtidos neste estudo apresentaram evidências de que a leitura com fluência adequada (leitura com precisão, velocidade e prosódia) funciona como impulsionadora do desempenho leitor dos estudantes.

Nos três componentes da fluência, os alunos da escola particular tiveram melhores

desempenhos. Ao considerar cada componente individualmente, as análises estatísticas realizadas, a partir dos dados de cada um dos anos escolares, mostraram diferenças significativas, em favor da escola particular, nos seguintes componentes: os 3º anos são diferentes na prosódia, os 4º na precisão e os 5º são díspares na prosódia.

Em relação à compreensão leitora, verificou-se que os estudantes da escola pública apresentaram melhor desempenho nas questões de compreensão literal, enquanto os estudantes da escola particular tiveram melhor desempenho nas questões de compreensão inferencial. A partir disso, entende-se que a pouca estimulação propiciada pelo ambiente de letramento familiar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura (tanto na fluência como na compreensão). A essas condições das famílias desfavorecidas socioeconomicamente soma-se o menor número de atividades de ensino da compreensão leitora, tendo em vista que essas atividades têm presença reduzida nos currículos das escolas públicas. Isso reflete o baixo investimento da rede pública de ensino no ensino da compreensão.

É necessário ainda considerar a complexidade dos processos que permitem a leitura efetiva de textos impressos e levar em conta o trabalho conjunto das habilidades sociais, linguísticas e cognitivas para que o domínio do sistema de escrita seja possível. Ainda assim, é possível afirmar que resultados como os apresentados neste estudo surtiram efeito.

As análises descritivas dos dados mostraram que, com o aumento da escolaridade, há uma tendência crescente na pontuação, tanto nos componentes da fluência, quanto da compreensão textual. Entretanto, as análises de desempenho intergrupos mostraram diferenças de desempenho estatisticamente significativas entre os estudantes dos dois tipos de escola, apenas entre o 3º e 5º anos, quando se consideraram a fluência (os três componentes) e a compreensão literal e inferencial.

Apesar de ter sido verificada uma relação positiva entre os componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) e o desempenho na compreensão do texto, foram as questões de compreensão inferencial – e não as de compreensão literal – que apresentaram relações mais expressivas com os componentes da fluência.

Quando se focalizaram os dados de cada um dos anos escolares, considerando ambos os tipos de escola (particular e pública), verificou-se que, no 3º ano, todos os componentes da fluência correlacionaram-se com a compreensão do texto. Porém, quando se considera apenas o nível inferencial de compreensão, identificou-se que ele se correlacionou apenas com a velocidade. Entre os estudantes do 4º ano, os três componentes da fluência (precisão, velocidade e prosódia) apresentaram relações positivas e significativas com a compreensão do texto, tanto no nível literal com inferencial. No 5º ano, a prosódia foi o único componente da fluência que apresentou correlação com a compreensão do texto, tanto no nível literal como inferencial.

Além disso, os resultados das análises de regressão realizadas demonstraram que, nos 3º e 4º anos, o único componente da fluência que explicou a compreensão do texto foi a prosódia, enquanto que no 5º ano a precisão de decodificação e a prosódia juntas explicaram o maior percentual de variação no desempenho na compreensão do texto.

A partir desses resultados, é possível concluir que a fluência na leitura é fundamental para a compreensão leitora, haja vista que a habilidade de ler com precisão, rapidez e expressividade correlaciona-se positivamente com a compreensão do texto. Destaca-se ainda que a prosódia como o componente da fluência responsável pelo maior poder de explicação da compreensão do texto, no nível literal e, principalmente, no nível inferencial.

Todavia, os resultados obtidos neste estudo não permitem estabelecer uma possível conexão causal entre a prosódia na leitura e

a compreensão de texto, embora se possa levantar a hipótese de que exista uma relação de causalidade recíproca entre elas. Além disso, os dados deste estudo não permitem conjecturar como a prosódia auxilia a compreensão no nível inferencial. Possivelmente, a explicação esteja na prosódia enfática que, de acordo com Eriksson (2010), conecta literacia e pensamento.

Uma das limitações desta pesquisa foi o reduzido número de participantes de cada grupo de estudantes. Isso impossibilitou que fossem feitas generalizações dos resultados da amostra investigada para a população de estudantes dos 3º, 4º e 5º anos de escolas particulares e públicas. Salienta-se que os participantes da escola pública foram oriundos de uma escola que tem um IDEB classificado entre as melhores escolas de Curitiba. Portanto, os dados obtidos não podem ser generalizados para todos os alunos da escola pública. Para que isso ocorra, sugere-se que a coleta de dados seja feita com estudantes de pelo menos três extratos de desempenho (alto, médio e baixo).

Além disso, embora o instrumento usado para avaliar a prosódia seja utilizado por diversos pesquisadores, ele é um instrumento perceptivo e subjetivo do avaliador que está ouvindo a leitura do texto. Sugere-se que futuros estudos utilizem instrumentos com avaliações mais objetivas e menos dependentes da percepção do avaliador.

Em lugar de apresentar conclusões definitivas, o presente estudo indica a necessidade de mais estudos, principalmente os longitudinais, que possam explorar como se desenvolve a relação entre a fluência de leitura e a compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

- BALD, John. Language and Literacy. **Four papers from Dr. Hollis Scarborough**. 10 set. 2019. Reading research. Disponível em: <https://johnbald.typepad.com/language/reading-research/>. Acesso em 12 dez. 2020.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J dos. Níveis de compreensão da leitura: pressupostos teóricos e

- implicações pedagógicas. In: GUIMARÃES, S.R. K.; PAULA, F. V. **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019.
- BARROS, M. T. de A. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças**. 2017. 94 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BARROS, M. T. A.; SPINILLO, A. G. Fluência em leitura e compreensão de textos: implicações para a sala de aula. In: GUIMARÃES, S. R. R.; PAULA, F. V. de. (Orgs.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. v. 2, p. 69-86.
- BASARAN, M. Reading fluency as an indicator of reading comprehension. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 4, p. 2287-2290, 2013.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.765, publicado em 11 de abril de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, edição 70-A, p. 11 abr. 2019, Seção 1. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 12 abr. 2019.
- BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. 2. ed. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- CAIN, K. Learning to read: should we keep things simple? **Reading Research Quarterly**, v. 2, n. 50, p. 151-169, 2015.
- CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A. L. papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17-32, out./dez. 2016.
- CHANG, E. M.; AVILA, C. R. B. de. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014.
- CLEMENS N. H. et al. Monitoring early first-grade reading progress: a comparison of two measures. **Journal of Learning Disabilities**, v. 47, p. 254-70, 2014.
- CORREA, J.; MOUSINHO, R. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples. In: MOTA, P. M. E. da; SPINILLO, A. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 77-100.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE: Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura para Escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.
- CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017.
- EHRI, L. C.; MCCORMICK, S. Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. **Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, v. 14, n. 2, p. 135-64, abr./jun., 1998.
- EREKSON, J. A. Prosody and Interpretation. **Reading Horizons**, v. 50, n. 2, p. 80-98, 2010.
- FERREIRA, R. D. S. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B.** 2009. 261f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2009.
- FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUCHS et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, v. 5, p. 239-256, 2001.
- GIASSON, J. A **Compreensão na Leitura**. Lisboa: Edições Asa, 1993.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HAWKINS, R. et al. Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. **Education & Treatment of Children**, v. 38, n. 1, p. 49-70, 2015.
- JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.
- KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B. de. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fo-**

noaudiologia, v. 15, n. 4, p. 546-53, 2010.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, v. 2, n. 95, 163-182, 1988.

Kintsch; Rawson, 2005

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Comprehension. In: SNOWLING, J. MARGARET; HULME, CHARLES (Orgs). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-246.

KRUSZIELSKI, L. **Preditores neuropsicológicos na Compreensão Leitora em histórias em quadrinhos**. 2014. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura**. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, 2014.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: M. R. MALUF, C. CARDOSO-MARTINS (Eds.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-48.

MOUSINHO, R. et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no

segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009.

NASCIMENTO, T. A. et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 23, n. 4, p. 335-343, 2011.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. **Handbook of**

Early Literacy Research. v. 3. NY: The Guilford Press, 2011.

NOVAIS, C. G. **Leitura Expressiva** (verbete). Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação, s/d [online]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension: a handbook**. New York: Routledge, 2015.

OECD. **Education Policy Outlook: Brazil, 2015**. Disponível em: www.oecd.org/education/policyoutlook.htm. Acesso em: 3 out. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019.

PAIGE, D. D.; RASINSKI, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 56, n. 1, p. 67-76, 2012.

PAIGE, D. D. et al. Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. **Journal of Literacy Research**, 2014, v. 46, n. 2, p. 123-156, 2014.

PINTO, J. C. B. R.; NAVAS, A. L. G. P. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 21-26, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2017.

PULIESI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, p. 467-475, 2014.

RASINSKI, T.; BLACHOWICZ, C.; LEMS, K. **Fluency instruction: Research-based best practices**. New York: The Guilford Press, 2006.

RASINSKI, T., RUPLEY, W.; NICHOLS, W. Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. **The Reading Teacher**, v. 62, n. 3, p. 57-260, 2008.

RASINSKI, T.; RIKLI, A.; JOHNSTON, S. Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? **Literacy Research and Instruction**, v. 48, n. 4, p. 350-361, 2009.

RASINSKI, T. et al. The Relationship Between a Silent

Reading Fluency Instructional Protocol on Students' Reading Comprehension and Achievement in an Urban School Setting. **Reading Psychology**, v. 32, p. 75-97, 2011.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em estudantes de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/XT6qbMNm8xC8VwxfMkGKRfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2017.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 20, v. 2, p. 220-228, p. 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHWANENFLUGEL, P. J. et al. Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. **Journal of Educational Psychology**, n. 96, v. 1, p. 119-129, 2004.

SILVERMAN R. D. et al. Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. **Scientific Studies of Rea-**

ding, v. 2, n. 17, p. 108-133, 2013.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. Compreensão de textos: processos e modelos. In: MOTA, M.P. E.; SPINILLO, A. (Orgs.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 1-10.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. da R. Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia e Crítica**, v. 3, n. 20, p. 463-71, 2007.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, P. M. E. da; SPINILLO, A. (Orgs.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 170-199.

WANG, Y.; ALAHAKOON, D.; De SILVA, D. An Extended Cognitive Situation Model for Capturing Subjective Dynamics of Events from Social Media. **Australasian Journal of Information Systems**, v. 22, p.1-21, 2018.

Recebido em: 24/05/2020

Aprovado em: 05/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

AUTORIDADE E SEDUÇÃO: MANIFESTAÇÕES SUTIS EM SALA DE AULA

*Francisca Rodrigues Lopes**
Universidade Federal do Norte do Tocantins
<https://orcid.org/0000-0003-4412-3523>

RESUMO

A reflexão sobre a sedução na relação pedagógica partiu da suposição de que entre professor e aluno existe algo mais que a simples transmissão de saberes. A intenção de desenvolver assunto tão polêmico tem por finalidade problematizar os resultados da pesquisa *Sedução e Desejo: o universo das relações e das representações no espaço da sala de aula*, que se dispôs a investigar a sedução que emerge da relação pedagógica. A metodologia foi a de pesquisa bibliográfica, tendo como principal fundamento a teoria freudiana sobre sedução. As leituras e discussões levaram a pensar que esse evento, puramente humano, traduzido no desejo que os sujeitos têm de saber do saber do outro, não escolhe espaço para se manifestar, escolhe os mecanismos e os objetos de desejo. Concluiu-se que a sala de aula, espaço em que as relações e as representações tomam forma, assume a predisposição para que a sedução se manifeste, camuflando, assim, a autoridade do professor e a falsa ingenuidade do aluno.

Palavras-chave: Sedução; Autoridade; Desejo de saber; Sala de aula.

ABSTRACT

AUTHORITY AND SEDUCTION: SUBTLE MANIFESTATIONS IN THE CLASSROOM

The reflection on seduction in the pedagogical relationship started from the assumption that between teacher and student there is something more than the simple transmission of knowledge. The intention of developing such a controversial subject aims to problematize the results of the research *Seduction and Desire: the universe of relationships and representations in the classroom space*, which was willing to investigate the seduction that emerges from the pedagogical relationship. The methodology was bibliographical research, based on Freudian theory on seduction. The readings and discussions led us to think that this event, purely human, translated into the desire that the subjects must know the knowledge of the other, does not choose space to manifest, chooses

* Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Centro de Educação, Humanidades e Saúde na cidade de Tocantinópolis/Tocantins/Brasil. E-mail: Francisca.lopes@ufnt.edu.br

the mechanisms and objects of desire. It was concluded that the classroom, a space in which relationships and representations take shape, assumes the predisposition for seduction to manifest itself, thus camouflaged the teacher's authority and the student's false naivety.

Keywords: Seduction; Authority; Desire to know; Classroom.

RESUMEN

AUTORIDAD Y SEDUCCIÓN: MANIFESTACIONES SUTILES EN EL AULA

La reflexión sobre la seducción en la relación pedagógica comenzó a partir de la suposición de que entre profesor y alumno hay algo más que la simple transmisión del conocimiento. La intención de desarrollar un tema tan controvertido tiene como objetivo problematizar los resultados de la investigación *Seducción y Deseo: el universo de las relaciones y representaciones en el espacio del aula*, que estaba dispuesto a investigar la seducción que surge de la relación pedagógica. La metodología fue la investigación bibliográfica, basada en la teoría freudiana sobre la seducción. Las lecturas y discusiones nos llevaron a pensar que este acontecimiento, puramente humano, traducido al deseo de que los sujetos tengan que conocer el conocimiento del otro, no elige el espacio para manifestarse, elige los mecanismos y objetos del deseo. Se llegó a la conclusión de que el aula, un espacio en el que las relaciones y las representaciones toman forma, asume la predisposición para que la seducción se manifieste, camuflando, así la autoridad del maestro y la falsa ingenuidad del estudiante.

Palabras clave: Seducción; Autoridad; Deseo de saberlo; Aula.

Introdução

A constante pergunta sobre o que seria a tarefa da educação e o papel do educador tem direcionado diversas pesquisas e levantado inúmeros questionamentos; já a pergunta sobre qual é o papel da sedução na relação pedagógica não tem sido muito comum. Primeiro, pelas conotações que os significados desta palavra produzem e, depois, porque a maioria dos autores prefere usar termos mais suaves, como encantar, fascinar etc. No entanto, é preciso entender que, no espaço da sala de aula, a relação que se estabelece entre professor e aluno está carregada de mecanismos que representam desejos implícitos de sedução e de autoridade.

O fazer pedagógico, cotidianamente, proporciona ao professor a oportunidade de envolver seus alunos no processo educativo e despertar o desejo pelo conhecimento. No entanto, é provável que na ausência de uma certa identificação entre eles o processo esteja

fadado ao fracasso, seja pela rejeição aos conteúdos ensinados, seja pela indisciplina, que é a negação da autoridade. Por outro lado, ao se identificar com o professor, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser ator no processo transferencial de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor ao entender o que se passa com os alunos – seus conflitos e sintomas –, através da capacidade de saber ouvir, além do que é dito, também os sentimentos e os significados que estes possuem, já se põe como um dos mecanismos da sedução. Isso seria, para Freud (1905), a demonstração de um sentimento narcísico do professor em se tornar o “ideal-do-eu” da criança que busca um “eu-ideal” com quem possa se identificar. Assim, a busca do conhecimento seria bela, como indica o discurso de Pausânias em *O Banquete*:

Um servindo ao outro em tudo que for justo servir, e o outro ajudando ao que está tornan-

do sábio e bom, em tudo que for justo ajudar, o primeiro em condições de contribuir para a sabedoria e demais virtudes, o segundo em precisão de adquirir para a sua educação e demais competências (Platão, 2001, p. 115).

O discurso professoral entra nesse processo como elemento importante. Porém, não é somente da fala para a transmissão de conhecimento que o professor se vale; há nesse jogo uma linguagem não falada que é igualmente importante. O professor, como sujeito falante, pode provocar os mais variados sentimentos, na medida em que está sendo visto, ouvido, desejado ou hostilizado por seus alunos. Nessas representações de papéis, professor e aluno se colocam como seres desejantes em busca de autoafirmação.

Além da conotação da sexualidade, a sedução remete também às questões polêmicas, como poder e autoridade, que são dificultadoras de uma relação professor-aluno positiva. Por isso, é preciso examinar se a sedução que se manifesta na relação pedagógica agrega os sujeitos na construção de conhecimento, e se a autoridade exercida pelo professor – adquirida por ser representante de uma instituição ou outorgada pelos alunos – coloca-se em função das relações de inclusão ou se reduz o aluno à condição passiva de simples aprendiz do saber do mestre.

O poder dos líderes – nesse caso, o professor – sempre despertou fascínio nos seus liderados. Uma espécie de idealização e identificação com aquele que tem autoridade. Essa afirmação provoca a busca de uma problemática levantada por Chauí há bastante tempo, quando questiona:

De onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um mestre, o apelo à figura da autoridade? E por que, divididos que somos, não cessamos de ter consciência desse risco e dessa sedução, nem cessamos de agir para promovê-los? (Chauí, 1980, p. 40).

Para tentar responder a estes questionamentos far-se-á o seguinte percurso: primeiro,

uma breve revisão bibliográfica sobre a palavra “sedução” em dicionários etimológicos e de psicanálise, tendo como base a teoria freudiana. Em seguida, discute-se a questão da autoridade transmutada na figura do professor como líder e, finalmente, procura-se conjugar tudo isso para tentar entender como se processa a sedução na relação pedagógica.

É necessário destacar que as discussões contidas neste artigo são descendentes de estudos e discussões sobre as temáticas da sedução e da autoridade na relação pedagógica realizadas junto ao Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem (NEIL). Parte desses estudos resultou, também, de um trabalho dissertativo, defendido no ano de 2003, junto ao Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade de São Paulo (Lopes, 2003).

Da palavra sedução, seus conceitos e interpretações

Antes de aprofundar qualquer discussão sobre a palavra sedução considerou-se importante buscar seus significados, em diferentes fontes, e as compreensões que deles decorrem. Tal investida partiu de uma revisão sobre o sentido etimológico da palavra, por meio de dicionários e na compreensão psicanalítica, tendo como base de apoio a teoria freudiana.

De acordo com o Dicionário Etimológico Nova Fronteira (1997), a palavra sedução vem do latim *seducere* e significa: 1. *Levar à parte*; 2. *Puxar para si*; 3. *Separar*; 4. *Dividir, repartir*. Do Dicionário Larousse Cultural (1999) extraíram-se os significados: 1. *Ato ou efeito de seduzir ou ser seduzido*; 2. *Atração, fascínio, encanto*.

Essa diversidade de significados fez com que a palavra “sedução” carregasse em si o destino de evocar uma série de conotações que a tornam recheada de preconceitos que determinam uma certa resistência por parte das pessoas. Porém, explorando seus significados, é possível aliviar essa tensão, tendo em vista que todas

as pessoas participam da sedução, isto é, são sedutoras e estão inseridas em um mundo em que a sedução é, diariamente, colocada em prática, por diversos mecanismos, cujos objetivos são, consciente ou inconscientemente, a conquista do outro.

O problema é que as significações evocadas pela palavra “sedução” parecem ter sido marcadas, especialmente, pela conotação que a visão religiosa lhe impôs, ao ser colocada como referente ao sexo e às coisas ruins. Esse ponto de vista encontrou reforço na filosofia que a remete às coisas do mal, do mundo do artifício, da bruxaria e da feitiçaria por não ocupar lugar nas coisas ordenadas e reais. Nessas visões o sedutor foi posto, através da literatura, como aquele que subverte a ordem e as coisas para o mal, como geralmente é encontrado em personagens que tomam a posição de líder.

Renato Mezan, em sua obra *A Sombra de Dom Juan e outros ensaios* (1993), elaborou um importante trabalho em torno da palavra “sedução” e da personalidade do sedutor. Começa examinando um primeiro significado de sedução: “que se inclina artificialmente para mal ou para o erro, descaminhar” (Mezan, 1993, p. 24). Nesse sentido, é como se o indivíduo se encontrasse no caminho certo e, ao ser seduzido, fosse “desencaminhado”, isto é, fosse lesado, enganado e levado a se desviar do caminho do bem e conduzido ao mal.

Esse sentido foi imediatamente reforçado pelo segundo significado, o qual diz respeito a “enganar arditosamente”, ou seja, o processo de sedução passa a ser arquitetado racionalmente para um fim. Esse arquiteto exige artifício e armadilha para que nenhuma das ações previstas pelo sedutor possa desfavorecer a conquista. Aqui a mentira apresenta-se como a teia que vai gerando as situações e envolvendo o seduzido.

No terceiro sentido: “desonra, recorrendo a promessas, amavios ou encanto”, Mezan (1993, p. 24) aponta a perspectiva da sedução como uma “desonra que se estende no tempo”, pois, como uma nódoa impregnada na alma, traz consigo o sabor da vergonha e da dor incurável

pela perda. Esse “algo a menos” que o seduzido agora possui e que o desmoraliza, é o algo que lhe foi retirado e que não pode jamais retornar. Desonra pela vergonha de ter sido enganado, ludibriado com promessas que transmitiam aquilo que ele queria ouvir ou entender.

De acordo com Mezan, esses três significados apresentam o sedutor como alguém “trapaceiro”, “egoísta” e sem nenhum “escrúpulo”, chegando mesmo a ser odioso, assim como alguns críticos definem personagens como a de Dom Juan e de Johannes, do romance *Diário de um sedutor* de Kierkegaard (2002).

O quarto significado de “sedução” refere-se a: “atrair, encantar e deslumbrar”. Aqui, o sedutor não agride; ao contrário, proporciona, ao seduzido, prazer e a possibilidade de descobrir, por si mesmo, a sua potente sexualidade. O encantamento ofertado pelo sedutor provoca no seduzido um desejo de vida.

Porém, a ideia de “encantar” pode remeter, também, à ideia de feitiçaria e de mágica, de onde decorre a conotação à prisão, comum nas histórias de princesas que ficaram presas em torres ou em espelhos, encantadas no tempo, por exemplo: Rapunzel, Alice no país das maravilhas, a Bela Adormecida etc. Já para o significado ‘deslumbrar’ transita a ideia de paralisação, ou seja, o encantamento aparece como algo que prende e amarra. Portanto, há que se concordar com a ambiguidade que os significados trazem, sobre o que Mezan (1993, p. 26) adverte: “Tanto é forte esta ambiguidade constitutiva da sedução, que sua dimensão estética a aparenta por um lado à sexualidade e por outro lado à morte, por um lado ao prazer e ao deleite, por outro ao risco da indiferenciação inerente a todo prazer forte demais”.

O quinto sentido “levar à rebelião, revoltar, sublevar” aponta para um caráter demoníaco e combatido pela religião, através de figuras sedutoras apontados pela Bíblia como na tentação de Jó. Aquele que seduz, para esses fins, é um perturbador da ordem e, por isso, antiético. Características de um sedutor intelectual encontradas em líderes que, utilizando seu poder,

mentem e enganam porque têm um propósito de dominação, como pode ser verificado pela tirania de muitos reis ou chefe de estado.

O sexto sentido, “subornar para fins sediciosos”, remete a uma sedução objetiva em que o sedutor não tem propósito para com o seduzido, mas para consigo mesmo e para inquietar o que está posto. Nesse sentido, essa sedução parte de um desejo mesquinho e que não envolve o outro sentimentalmente nem sexualmente. Diante dessa diversidade de conotações que a palavra sedução admite, Mezan conclui que:

Eis por que o sinônimo mais adequado de ‘seduzir’ é, a meu ver, ‘fascinar’. Toda a ambiguidade da sedução, porém, está em que este domínio resulta da dissimulação: não se manifesta como autoridade nem como violência, e no limite pode ser exercido sem que o objeto da sedução se dê conta de que está sendo ludibriado, conquistado e vencido (Mezan, 1993, p. 27).

Todos esses significados desencadeados pela palavra sedução levam a uma série de entendimentos equivocados, especialmente porque diferentes visões procuram caracterizar, a partir de seu objeto, aquilo que a sedução pode remeter ou significar. Para esta reflexão, por exemplo, os sentidos, de *fascínio* e de *encanto* parecem ser mais adequados.

Antes da psicanálise, a sedução esteve vinculada ao mito da feminilidade e ao poder que o feminino exerce sobre o masculino na conquista de seus desejos; por isso, muitas mulheres foram confundidas com bruxas e feiticeiras e levadas à fogueira pela inquisição. Após ser defendida por Freud como algo que é inerente aos seres, a sedução passou a ser entendida como um processo que se sustenta no desejo de completude, na busca do outro, não no desejo apenas sexual, embora se sustente na sexualidade e na falta do *falo*.

A primeira *teoria da sedução*¹, apresentada por Freud em 1896, se fundamenta na ideia de que um adulto, valendo-se de seu poder, se

sobrepõe a uma criança, reduzindo-a a uma posição desvantajosa. Trata-se, portanto, de um abuso sexual real, em casa ou na rua, cuja lembrança traumática tem como resultado o aparecimento das neuroses e da histeria.

Ao ouvir as histórias de seus pacientes que, na maioria, eram mulheres, Freud percebeu que todos os casos de histeria advinham de um caso de sedução sexual sofrida na infância, o qual as vítimas preferiam esquecer ou recalcar. Essas descobertas impressionaram Freud a ponto de achar que, necessariamente, todas as crianças passaram por situações de sedução real e refletir acerca de seu pai em relação a ele mesmo e dele próprio em relação a suas filhas. Porém, ao aceitar a realidade da sedução, ao acreditar em seus pacientes, Freud estava em desacordo com o clima do pensamento médico da época.

Se usar a palavra “Sedução” causou, para Freud, tamanho mal-entendido, é importante recordar que os significados evocados por esta palavra permitem-lhe ser usada no contexto aplicado aos fatos analisados na etiologia da histeria e em sua tese sobre a sexualidade sem que se cometa nenhuma disparidade conceitual. Talvez o conteúdo dos fatos apresentados e a conotação que foi dada a eles no campo da sedução, bem como os meios envolvidos, tenham sido o que, de fato, tenha incomodado a comunidade psicanalítica da época.

A controvérsia trazida pela teoria da sedução de Freud inflexionou os debates que se sucederam, dos quais três tendências desenvolveram-se. A primeira diz respeito a uma *supervalorização da fantasia e a negação da possibilidade de uma sedução real*. Essa posição foi encontrada entre os freudianos ortodoxos, que apelavam para que a psicanálise não se ocupe dos abusos sexuais sofridos por seus pacientes, tanto na infância quanto na vida adulta, por não considerarem que esse fato tenha total relevância.

A segunda tendência encontrou apoio nos aspectos biológicos, que *negam a existência da fantasia*, e remetem qualquer forma de neuro-

1 Com o nome de *Etiologia da Histeria*, a teoria da sedução foi apresentada no Congresso da Sociedade de Psiquiatria e Neurologia em Viena, na Áustria, em 21 de abril 1896.

se ou psicose a uma causalidade traumática, acometida por uma violação do pensamento e do corpo, realmente sofrida na infância. Essa concepção leva em conta os fatores relacionados à realidade social do indivíduo e seus adeptos chegam a acusar os freudianos por não darem real atenção a essa parte da vida dos neuróticos.

A terceira tendência vem ao encontro da teoria freudiana na sua evolução, a qual aceita a existência da fantasia e do trauma. No plano clínico, leva em conta tanto o abuso real como a fantasia, que aparecem muitas vezes sobrepostas, exigindo do psicanalista atenção para que não as confunda, ou negue uma e supervalorize a outra. Resumindo: tanto a fantasia como o abuso real podem deixar traumas e serem fontes de onde brotam os problemas histéricos.

Uma primeira verificação foi dando lugar à descoberta de que “suas neuróticas” – forma como Freud se referia às doentes que tratava – se escondiam atrás de um mundo de fantasias, que também deixava traumas e favorecia o aparecimento da histeria. Considerou que as histéricas estavam mentindo em relação à sedução sofrida, mas que não era uma mentira o trauma ocasionado pela fantasia. Assim, ele substituiu a teoria da sedução pela teoria da fantasia, ou seja, a teoria de que as fantasias criadas pelas crianças, com tendência histérica, tinham mais força traumática que a própria sedução sexual em si.

Nesse sentido, ao redimensionar a teoria da sedução, Freud esclarece que não é necessário que o adulto seja um perverso sedutor de crianças para que estas se sintam e se queiram seduzidas. Na verdade, já por ser um representante da autoridade patriarcal, o adulto – neste caso, o professor – fica no lugar de objeto edípico; assim, não preciso ser um grande sedutor, basta ser um adulto.

Nota-se, portanto, que, na medida em que se afastava da sedução em sua versão original, Freud aprofundava-se na questão da sexualidade. Observou que as crianças tinham impulsos agressivos contra seus pais e, com isso, se

inscrevia o complexo de Édipo. Assim, independentemente de a sedução realmente ter acontecido ou ser uma fantasia, o que importava, para Freud, eram os efeitos psicológicos, que não conseguem diferenciar o que é real ou imaginário.

No desenvolvimento de sua teoria, Freud previu o seguinte movimento: inicialmente, o fato ocorrido com a criança não é objeto de recalque; só depois, quando ela tem contato com o objeto novamente (ou seja, quando aquela cena se repete), vem à tona a recordação da primeira cena e, com isso, os significados, cujos efeitos produzem o recalque.

Posteriormente, em todos os textos voltados para a sexualidade, Freud trazia de volta a questão da sedução como o fator principal de influência na escolha do objeto e de qualquer outra decisão na vida adulta. As fantasias, advindas dessa sedução originária, assumiam um caráter de verossimilhança com a realidade, a ponto de as seduzidas serem incapazes de saber em que campo estavam, o da fantasia ou o da realidade. É nesse processo que Freud considera que:

É absolutamente normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa. Porém a libido não permanece fixa neste primeiro objeto: posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas na ocasião da escolha definitiva. Desprender dos pais a criança torna-se, portanto, uma obrigação inelutável, sob pena de graves ameaças para a função social do jovem, durante o tempo em que a repressão promove a seleção entre os impulsos parciais de ordem sexual, e, mais tarde, quando a influência dos pais, principal fator da repressão, deve abrandar, cabem no trabalho educativo importantes deveres que atualmente, por certo, nem sempre são preenchidos de modo inteligente e livre de críticas (Freud, 1997, p. 53).

O reconhecimento do peso da repressão sexual levou Freud a perceber a necessidade de que as pessoas falem sobre a sexualidade; de que os adultos deixem de fingir que não se lembram mais de sua adolescência, e ele posiciona-se favorável à liberação do tema por

meio da palavra e do pensamento, uma vez que, pela visão da psicanálise, o conceito de sexualidade não pode e nem deve ser reduzido a genitalidade.

Nesse sentido, sedução não deveria ser relacionada, literalmente, às questões do sexo, do erotismo e da perversão, embora mantenham estreitas relações, pois conforme Baudrillard (1991), a sedução é móvel, efêmera, secreta e reversível, e pode manifestar-se para outros destinos. Estes, segundo Kehl (2000): “se fundam na necessidade de ser amado e no medo de ser dominado pelos outros” – entende-se aqui – dominação como a ação realizada por aquele que adquire sobre o outro poder e autoridade, seja ele amante, governante ou educador.

Autoridade, sedução e poder em sala de aula

De acordo com Guzzoni (1995), o termo autoridade deriva do latim erudito “Auctoritas” (*atis*), que significa qualidade, investidura, competência de autor. Refere-se também a: direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir etc. e, mais explicitamente, ao sentido de “indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto”. Este último sentido permite relacionar a autoridade do professor à competência indiscutível no assunto sobre o qual professa, o que pode abrir margem a questionamentos.

Hannah Arendt (2003) diz que a pergunta “o que é ou o que foi autoridade?” aponta para a evidência de que a autoridade está desaparecendo no mundo moderno, como uma crise que se reflete nos sistemas de governos e em outras manifestações de relações humanas. Diz ainda que: “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (Arendt, 2003, p. 128).

Na perspectiva psicanalítica, segundo a qual a educação, pela incorporação de normas civilizadas, desvia a mentalidade infantil de sua natureza perversa, aquele que educa adquire, sobre a criança, uma autoridade pautada no poder que representa e na exigência de obediência. Os gregos e os romanos podem ajudar a entender essa questão.

É no discurso platônico apresentado em *A República* que o conceito de autoridade desponta, pois se o governador (rei-filósofo) tinha o poder político, era o filósofo que conhecia o mundo inteligível e se revestia assim da autoridade. Já para os romanos, a autoridade estava baseada na religião e na tradição, sobretudo porque a autoridade romana é um ancião ou um religioso que guarda a tradição (dos deuses) e, através da memória, preserva o passado ao longo do tempo.

O problema de quem tem o poder para governar, seja um estado ou uma sala de aula, é que sempre, como líder, coloca-se na posição superior e acaba por exercer a tirania em relação aos que se encontram em posição de inferioridade, como sinalizado pela célebre figura da pirâmide das classes sociais. Nesse sentido, Arendt considera que o verdadeiro líder ocupa o lugar vazio do desejo.

Em contraposição tanto aos regimes tirânicos como aos autoritários, a imagem mais adequada de governo e organização totalitários parece-me ser a estrutura da cebola, em cujo centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder; o que quer que ele faça – integre ele o organismo político como em uma hierarquia autoritária, ou oprima seus súditos como um tirano, ele o faz de dentro, e não de fora ou de cima (Arante, 2003, p. 136).

Se a autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam, e se sedução é aquilo que desloca ou desvia, então sedução representa tanto a autoridade como, também, a violência. A diferença está no poder exercido por ambas: a autoridade pela coerção sutil e ideológica, na maioria das vezes, e a sedução pelos processos transferenciais do fascínio e do encanto.

Para Furlani (2000), é muito comum conceituar-se poder como potência, isto é, uma relação de poder que pode ou não envolver consentimento. A autora refere-se ao poder de obter a adesão de outros por meio de persuasão e não pela violência, o que parece ser uma característica dos professores, cujos discursos são um instrumento de mediação entre os conhecimentos e o aluno. Portanto, a autoridade não se baseia somente na relação institucional, mas na competência quanto ao domínio teórico e no encanto de suas práticas.

Conforme Adorno (2000), o professor é o herdeiro do escriba e do monge, pois “O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado”. Seu poder é baseado no castigo e na coerção, representando, assim, a imagem do mais forte que castiga o mais fraco. Porém, como o saber do professor está em vantagem em relação aos alunos, Adorno, segue seu raciocínio afirmando que a imagem representada pelo docente:

Desempenha um papel erótico. Para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas, na maioria dos casos, apenas como objeto inatingível; basta que se observem neles leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração (Adorno, 2000, p. 108).

Diante do exposto, percebe-se que a questão da sedução esbarra, inevitavelmente, no problema da autoridade, o que leva a crer que o poder da autoridade é fascinante e, por isso, aquele que ocupa essa posição já carrega, em si, todos os atrativos da sedução. Para o filósofo Laberthonniere, segundo Guzzoni (1995, p. 21), a questão da autoridade está encarnada na pessoa do educador que tem o papel de guiar, de orientar os alunos em um caminho preestabelecido pela geração adulta, através do qual os jovens, como seres em formação, são ensinados a pensar e a agir.

Nesse sentido, Chauí (1980) fez um apinhado das concepções sobre o professor no

decorrer dos séculos, do qual destacam-se as seguintes considerações:

Platão diria: aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Rousseau diria: aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Kant diria: o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos. [...] Hegel diria: aquele capaz de fazer lembrar e de trazer as luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. [...] Um marxista perguntaria: quem educa o educador? Paulo Freire disse: aquele capaz de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização (Chauí, 1980, p. 38).

Como se pode observar, praticamente todos os pensadores valeram-se das palavras: “*aquele capaz de...*” em suas definições. Tal recorrência conduz a algumas reflexões: qual é o mecanismo que o professor utiliza para manifestar “capacidade” de conduzir seus alunos? Qual é o lugar do conhecimento na relação de sedução e autoridade? Uma ousada suposição leva a pensar no mecanismo da sedução, pois através dela é que o fascínio e o encanto pelo outro, colocado na posição de objeto fascinante, conduzem ao desejo de saber mais, para alcançar aquele que ensina.

Nesse caso, numa relação em que sedução e autoridade sejam conjugadas e beneficiem-se mutuamente, o conhecimento talvez encontre espaço em uma educação orientada para a liberdade – ou seja, uma educação que, segundo Freud, trata de colocar-se em oposição àquela promovida pela pedagogia religiosa, carregada pelo peso da autoridade.

Para Morgado (2002), o professor pode ocupar o lugar da autoridade porque, contratransferindo e se tornando o professor idealizado, transforma-se em sedutor. Isso ocorre porque ocupa o lugar de uma relação libidinal presa nos períodos pré e pós edipiano, uma vez que a vinculação erótica à autoridade inicia-se anteriormente ao complexo de Édipo. Após, o aluno estará vulnerável à sedução contratransferível do professor, ou de qualquer outra pessoa que ocupe o lugar do vínculo afetivo. Tal vínculo

se estabelece sem que professor e aluno o percebam.

Nesse sentido, Adorno (2000) sinaliza que, para que a sedução triunfe, não se deve procurá-la nos eventos transparentes e conscientes da relação pedagógica, mas sim “nas necessidades emocionais e muitas vezes nos desejos e temores primitivos e irracionais” (Adorno, 2000, p. 37). Diante desta colocação, Morgado argumenta que, entretanto, “para que o processo educativo triunfe, é necessário que a pulsão sexual seja sublimada pela atividade intelectual, e que a vinculação erótica entre professor e aluno seja inibida em seu objetivo sexual, assumindo uma feição erótico-intelectual” (Morgado, 2002, p. 39).

Com base no exposto, e retomando a ideia de que a autoridade do professor é pautada no poder que representa e na exigência de obediência, vê-se que nesse transcurso a força de um discurso latente desvia um discurso manifesto, não da sua verdade, mas para a sua verdade. O poder que demanda esse desafio é o da persuasão e da coerção, o que não representa autoridade.

A sala de aula: espaço das relações e representações subjetivas

A sala de aula, esse universo em que coabitam sujeitos de diferentes tradições, é palco das manifestações inconscientes, ou conscientes, dos mais diversos sintomas. Alunos, professores e conteúdos de ensino inter-relacionam-se de forma triádica, através dos processos psicossociais de idealização, identificação, transferência e contratransferência.

É no solo do universo microsocial da sala de aula que os processos de ensino e de aprendizagem vão se constituindo e encontrando os obstáculos oriundos da difícil relação entre os indivíduos, aqui representados pelos pares: mestre/discípulo, professor/aluno, líder/liderado, na condição de sedutor e seduzido. Essas

personagens, assim colocadas, denunciam uma relação diádica do tipo sujeito-objeto.

A superação dessa dicotomia aponta para uma relação entre sujeitos, porque entre eles se instaura o desejo, em ambos, de realizações conjuntas. Esse encontro é possível, por meio de um processo em que, na ação comunicativa, os argumentos utilizados buscam validade para dar lugar a um discurso fadado à inclusão. Nesse sentido, qualquer processo educativo parte da compreensão do desejo do outro e da necessidade que ele tem de saber.

Segundo Lopes (2001), é através da transferência que o professor conquista a simpatia dos alunos; enquanto esta não ocorrer, qualquer outra ação educativa torna-se impossível. Acrescenta ainda que:

Os pedagogos reconhecem que o essencial é o desejo de aprender da criança, e se esmeram em elaborar métodos capazes de suscitá-lo ou estimulá-lo. Mas curiosamente, parecem ignorar a importância das fontes libidinais do desejo de saber e a influência inibitória do recalque sobre a curiosidade intelectual. Quando a criança chega à escola, o essencial no que concerne à sua capacidade de sublimação já está definido. [...] Poderíamos dizer que, do ponto de vista da psicanálise, os métodos de transmissão dos conhecimentos importam pouco frente ao desejo de aprender da criança (Lopes, 2001, p. 29).

Freud (1987) acredita que para ser um educador é preciso ter a capacidade de entender as crianças: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (Freud, 1987, p. 224).

Nos textos que compõem os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, de 1995, Freud (2002) descreve o desenvolvimento da sexualidade como estruturado em fases. A educação, ao proibir as manifestações sexuais que são próprias do período genital, incutindo, assim, na criança sentimentos morais, cumpre aquilo que a moral cultural espera dela, através de atividades capazes de proporcionar outras satisfações que impeçam o aparecimento das

neuroses. Millot (2001) assinala que a educação é uma profilaxia que deve prevenir ambas as saídas: a neuroses e a perversão.

Ainda sobre esse aspecto, Freud acentua que a cegueira dos pais e dos professores, que resistem a perceber as manifestações sexuais das crianças, faz parte de um esforço em manter a amnésia como barreira de sua própria desventurada sexualidade infantil. Considera, ainda, que a repressão do educador quanto à sexualidade da criança é a representação da intensidade de seus recalques. Por isso, “A educação não deve considerar nada fácil o labor de reter a sensualidade do jovem”, pois:

Na nossa cultura repousa, totalmente na coerção dos instintos, todos e cada um, temos renunciado a uma parte do nosso poderio, a uma parte das tendências agressivas e vingativas de nossa personalidade, e destas aquisições tem nascido a produtividade cultural, comum de bens materiais e ideias. (Freud, 1969, p. 115).

Para Freud, o destino das pulsões é ser civilizado, isto é, acomodado às exigências da moralidade, através do recalque e das sublimações. Contudo, o desejo de saber perpassa essas exigências e emerge sempre numa investigação sobre a própria sexualidade. Os educadores deveriam, portanto, reconhecer que: “A sexualidade humana é capaz de se satisfazer em atividades socialmente valorizadas precisamente por não estar fixada a nenhum fim e a nenhum objeto determinados instintivamente” (Millot, 2001, p. 25).

Apesar das críticas que fazia à educação como reguladora dos comportamentos, Freud chamava a atenção para o período de latência sexual como o momento adequado para que a educação intervenha, com mais severidade, na repressão das manifestações perversas, pois é o momento em que alternativas de sublimação colaboram para a formação do caráter do indivíduo, ao despertar nele o desejo pelo conhecimento.

O desejo de saber vai adquirir diferentes significados, segundo a educação que a criança recebe. Para Millot, Freud teria assinalado

que “a aquisição dos conhecimentos depende estreitamente da relação do aluno com seus professores”, num processo de transmissão que só ocorre se o desejo daquele que ensina suporta o desejo de saber do aprendiz, deixando-se guiar pelo seu próprio desejo de saber. Nesse sentido, o ensino pode ser pensado pela suposta existência de um saber que não se sabe.

Importante ressaltar que o professor não está isento da influência do seu desejo, uma vez que não está conformado com o que já sabe e, como Sócrates, reconhece que nada sabe, por isso deseja saber mais. De acordo com Lopes (2001), o reconhecimento de que nada sabe não o impede de professar um saber de si e sobre si que se mistura aos conhecimentos do mundo e das sociedades como sujeito inserido, porque:

O desejo de saber, uma vez manifestado, implica em identificação do aprendiz com o professor. Como definir identificação? Trata-se de uma ligação amorosa entre mestre e aluno, a qual facilita a compreensão entre ambos os personagens que vêm a formar um par, donde falarmos em relação professor/ aluno (Lopes, 2001, p. 29).

Essa relação amorosa é, para Freud, uma espécie de transferência, definida como um deslocamento da palavra que sai de um lugar a outro, de um contexto esperado a um outro, inesperado. Porém, a transferência não prescinde da identificação pelo outro; por isso, o que vem antes é um deslocamento de pessoas e de coisas, ocorrendo depois dos sentimentos, a ponto de se parecer com a paixão ou ser ela mesma, conforme Miller:

A transferência é antes de tudo a verificação de que uma coisa chega a um lugar onde não aparecia antes, e que pode ser assim ‘deslocada’, ela toma uma significação e uma função inéditas; significação e função que se impõem ao sujeito porque ele descobre que o que ele encontra assim é o que ele procurava. (Miller, 1999, p. 93).

Nesse sentido, percebe-se que a transferência não se processa sem que antes haja os estágios de idealização e identificação com o outro. Esses estágios são expressões sentimentais facilmente percebidas numa relação que se

inicia, ou na relação da criança com seus pais, professores ou ídolos. A idealização manifesta-se por um desejo de tornar-se semelhante ao outro, isto é, querer ser como o outro por tê-lo como modelo. A idealização é, portanto, a busca de um modelo com quem o sujeito possa se identificar.

No processo transferencial no qual a relação pedagógica se estabelece, professor e aluno se identificam, não como pessoas reais, mas como os objetos idealizados que cada um traz consigo. Nesse contexto, acontece uma simetria invertida, pois o professor encontra no aluno os sentimentos prototípicos de sua infância e, pela oportunidade que tem de ficar perto dele, passa a ser o alvo na escala de transferências do amor apaixonado dirigidos aos modelos idealizados. Ao professor cabe não esquecer que sua resposta a essa paixão deve ser com os ensinamentos do saber, conforme Morgado:

Supõe-se que exista uma grande distância entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno que, constituído em meio a tais representações psicossociais, deposita no professor a esperança de superar essa assimetria. Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original. (Morgado, 1995, p. 83).

Do desejo de saber do aluno nascem a angústia e a desilusão ao crer que nada sabe; como consequência, confia ao mestre a condução de suas atividades rumo à aquisição do saber. Esse transporte de confiança é um ato amoroso, mas não necessariamente erótico. Freud afirma que a transferência é o momento em que o próprio amor se revela amor que, numa espécie de transferência negativa, pode dar lugar ao ódio, não esquecendo que um ou outro estão muito próximos da paixão.

O passado conflitivo do aluno é exposto no momento em que ele transfere seus sentimentos, ternos ou hostis, em relação ao professor. Nesse estágio as energias libidinais fixas num

determinado período de sua vida impedem o avanço intelectual do aluno, pois seu interesse não é pelo conhecimento, mas pela repetição dos sentimentos recalcados no novo modelo. Porém, junto com toda a hostilidade ou amor que o aluno dispensa à relação pedagógica, está presente também o sentimento de encantamento que nutre pela autoridade.

A criança pode depositar no professor e na escola seus sentimentos de revolta e resistência por medo de fracassar, por ter sido muito cobrada pelos pais. No entanto, quando as crianças voltam seus interesses afetivos para a escola e para a construção do conhecimento, sua ansiedade passa a ser controlada e a capacidade de tolerar as frustrações possíveis torna-se mais forte. Com isso, há uma diminuição do alto índice de expectativa sobre si mesmo.

É nessa relação amorosa que o processo pedagógico se justifica. O aluno passa a cumprir suas tarefas escolares a fim “fazer bonito” para aquele ou aquela que são seus ideais e, assim, estabelece-se entre eles uma sedução de cumplicidade. Por outro lado, é frequente que aproveitando-se da autoridade e do poder de encantamento favorecidos por sua função, muitos professores, contratransferencialmente, desviem o aluno do conhecimento para mantê-lo cativos à sua pessoa.

É importante que, mesmo ciente da dependência do aluno em relação a ele (para aprender), o professor se desvincule de suas tensões e recalques anteriores e dê lugar ao conhecimento. Essa responsabilidade pedagógica incita a perceber que somente por meio da transferência, e sabendo controlar seus impulsos, ele conseguirá ver surgir, no processo educativo, o desejo pelo conhecimento, concordando com a seguinte reflexão de Morgado:

A transferência de sentimentos ternos predispõe o aluno a cooperar com o professor. Nela não existe lugar para a expressão direta das pulsões eróticas e hostis, presentes, mas sublimadas na pulsão do saber. Na consciência, manifestam-se apenas os sentimentos de afeição e respeito que canalizam as energias do aluno para o trabalho intelectual. (Morgado, 1995, p. 116).

Conclusões

Independentemente da vontade individual, o universo simbólico em que o professor representa seu papel tem uma conotação autoritária, visto que a autoridade do educador é legitimada pela instituição que reproduz a hierarquia social. Porém, o poder da sedução imanente na figura do professor ajuda-o a superar essa contradição e a assumir o compromisso com a autonomia dos alunos, conquistando, assim, uma autoridade nos moldes conceituais da Grécia Antiga, pois estará relacionada com a forma como ele enfatiza os conteúdos, o domínio sobre eles e uma certa “sabedoria” visível aos alunos.

Porém, é preciso que o aluno não encontre o professor ocupando o lugar do líder absoluto, mas em seu lugar encontre a lacuna, no entender de Arendt (2003), ou seja, o vazio que mantém vivo o desejo. Convém, entretanto, lembrar que a posição que o professor ocupa é por demais arriscada, pois convive cotidianamente com a tentação de impor-se como mestre e de fazer dos alunos discípulos permanentes. Esse sintoma pode ser traduzido pela ausência de um diálogo entre aluno e professor, ou quando o diálogo entre o aluno e o conhecimento realiza-se exclusivamente através do professor, colocado como ator único do processo.

Pode-se deduzir de tudo isso que a tarefa do professor é a de intermediário entre aquilo que a criança traz consigo, como saber do seu universo sociocultural, e os conhecimentos necessários ao processo de civilização. Portanto, é pelos veículos da sedução, fundada na confiança básica que se inicia entre professor e aluno, que essa tarefa poderá ser facilitada, de modo que o desejo do aluno evolua dos conhecimentos do ciclo parental aos conhecimentos do mundo.

Portanto, a escola que oportuniza à criança a conviver com a ordem, o limite e a autoridade, situações necessárias ao ato de aprender, deve oportunizar, também, situações que a tornem capaz de negar a existência da dominação do outro, camuflada na capacidade para inseri-la na sociedade. O educador, através da transfe-

rência, poderá oferecer-se como mediador, que auxiliará a criança a se afastar de suas fantasias primitivas para a participação em atividades escolares com objetividade, deslocando-se da fase de passividade para a fase de criatividade e de produtividade.

Na aquisição de autonomia intelectual, libertar-se do peso da autoridade exige um esforço que pode ser traduzido como a perda da ingenuidade para o aluno e, para o educador, o sentimento narcísico de não saber se colocar do lugar do ideal, como alerta Millot:

O educador – bem como o analista – deveria visar, através da resolução do complexo de Édipo, à sua própria diluição como figura ideal. Somente trabalhando para a sua própria destruição, através do esvaziamento do lugar do professor, é que se dará a chance de o aluno ocupar ele mesmo este lugar, e aprender finalmente a se ensinar. Aprender a aprender. (Millot, 2001, p. 132).

Nessa difícil tarefa de desconstrução dos “pré-conceitos” e de si mesmo, pais e professores, ou qualquer outra pessoa que estiver na posição de ideal do ego, ou na condição de sedutor, deverá também mudar seus paradigmas, para que a aquisição de novos conceitos a serem formatados na mente da criança ou do aluno não traduza a ideia de submissão a um modelo, investido de autoridade.

Nesse sentido, o educador, como verdadeiro líder, ao deixar seu lugar vazio, provoca, no processo educativo, uma pedagogia da angústia, cujo resultado mais compensador é crescimento da autonomia intelectual. Isso ocorre pois, para a criança, a tarefa de descobrir os enigmas propostos pelas exigências do conhecimento é, ao mesmo tempo, cativante e angustiante. Chauí é insistente quanto ao lugar que o professor deve ocupar na construção do conhecimento:

O professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois seu trabalho é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele e que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar se já não estivesse preenchido por um senhor e por um mestre. Porque existe o lugar do professor; mas existe como lugar

vazio, todos podem desejá-lo e ninguém pode preenchê-lo. (Chauí, 1980, p. 39).

O difícil caminho percorrido na tentativa de verificar se os mecanismos de sedução, na relação pedagógica, favorecem a inclusão ou exclusão dos sujeitos, demonstrou que qualquer afirmação sobre a sedução será instável, visto que dela não se pode dizer senão como se manifesta. O que se pode é entender que todos os seres são sedutores e seduzidos, porque já trazem consigo os resquícios da sedução originária. Porém, há que se retomar Baudrillard para questionar:

O encanto que se pode exercer sobre o outro é sempre maléfico? Não será apenas a resposta vingadora do encanto exercido sobre nós? O jogo que aí se joga é um jogo de morte, mais próximo da morte, de qualquer modo, a que a serena troca de prazeres sexuais? Seduzir implica que se pague pelo fato de ser seduzido, isto é, arrebatado de si mesmo e tornado objeto de um sortilégio... (Baudrillard, 1991, p. 141).

Certamente o poder da sedução não é tão maléfico; porém, sendo jogo, há sempre o risco de se ganhar ou perder, e toda perda é aprendizagem – que, segundo Freud, é a perda da ingenuidade, a qual nunca se dá desvinculada da angústia. Conclui-se, disso tudo, que é nos embates inconscientes, em sala de aula, que alunos e professores avançam da condição de seres humanos relacionais para o status de pessoas, sujeitos relacionais.

Enfim, recorre-se a Kupfer (1999, p. 46), para quem a condição de mestre supera a possibilidade de acesso do aluno ao conhecimento porque, segundo a autora, professor e aluno são sujeitos de uma relação transferencial, onde está colocado um espaço no qual o pensar e o desejar podem circular, produzindo reflexões e pensamentos novos, ou seja, “alunos pensantes, desejos de saber, esfomeados por conhecimento”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAUDRILLARD, J. **Da Sedução**. Campinas, SP.: Papirus, 1991.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação. **Rev. Educação e Sociedade**, n. 5, p. 245-257, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1991.

FREUD, S. O Interesse Intelectual da Psicanálise. **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. Minhas Teses sobre o papel da Sexualidade na Etiologia das Neuroses (1906). **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Trad. J. Bernays. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905). **Obras Completas**. Edição Standard. Vol. VII. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FREUD, Sigmund. Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor (1912). **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. XI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURLANI, M. L. Teixeira. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?** Questões de Nossa Época. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A Autoridade na Relação Educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

KEHL, Maria Rita. Masculino/Feminino. O olhar da sedução. In: NOVAIS, Adauto (org.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KIERKEGAARD, Sören. **Diário de um sedutor**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KUPFER, M. Cristina M. Freud e a Educação, dez anos depois. **Psicanálise e Educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 16, p. 14-26, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEZAN, Renato. **À Sombra de Dom Juan e outros ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MILLER, Gérard. (Org.). **Lacan**. Trad. Luiz Forbes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MORGADO, M. Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. Professor-aluno no embate com efeitos inconscientes. São Paulo: Summus Editorial, 2002

MORGADO, M. Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. Professor-aluno no embate com efeitos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

PLATÃO. **O Banquete ou Do Amor**. Trad. Prof. J. Cavalcante de Souza. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

POZZOLI, Thereza Christina. **Dicionário da Língua Larousse Cultural**. São Paulo, Ed. Universo, 1992.

Recebido em: 15/06/2020

Aprovado em: 05/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
76	EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia) Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)	30 de junho 2024	Outubro/2024
77	EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá) Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	30 de setembro de 2024	Janeiro/2025

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE FOR SUBMISSION	TO BE PUBLISHED
76	<p>POPULAR EDUCATION AND LATIN AMERICAN UNIVERSITIES Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia) Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)</p>	June 30 th , 2024	October, 2024
77	<p>EDUCATION, TRAINING AND CURRICULUM Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá) Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>	September 30 th , 2024	January, 2025

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
76	<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN POPULAR Y UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS</p> <p style="text-align: center;">Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia) Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)</p>	30 de junho 2024	Outubro/2024
77	<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y CURRICULUM</p> <p style="text-align: center;">Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá) Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>	30 de setembro de 2024	Janeiro/2025

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Lívია Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo, Abstract and Resumen: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Articles must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

Reviews can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>