



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA RODRIGUES NEVES REINHOLTZ

**A RECONFIGURAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NO CAMPO: O CASO DA  
EMEFM MARIANO FERREIRA DE NAZARETH**

VITÓRIA



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

2019 FERNANDA RODRIGUES NEVES REINHOLTZ



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

FERNANDA RODRIGUES NEVES REINHOLTZ

**A RECONFIGURAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NO CAMPO: O CASO DA  
EMEFM MARIANO FERREIRA DE NAZARETH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Formação Humana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira

VITÓRIA  
2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R372r REINHOLTZ, Fernanda Rodrigues Neves, 1978-  
A reconfiguração dos sujeitos da EJA no campo: O caso da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth / Fernanda Rodrigues Neves REINHOLTZ. - 2019.  
128 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.  
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Juventude. 2. Reconfiguração. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Campo. 5. Políticas Públicas. I. Oliveira, Edna Castro de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

**FERNANDA RODRIGUES NEVES REINHOLTZ**

**A RECONFIGURAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NO CAMPO: O  
CASO DA EMEFM MARIANO FERREIRA DE NAZARETH**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Formação Humana.

Aprovada em 05/08/2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Eliane Ribeiro Andrade  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais que possibilitaram a minha chegada até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, que escolheu Gerson e Maria para serem meus pais e me conduzirem por esta vida. São eles que com amor, incentivaram-me a ser quem eu sou e, que em vida, vibraram com cada uma das minhas conquistas. Minha eterna gratidão!

Ao meu esposo Dionísio, meu companheiro e apoiador, que soube dividir comigo esse período tão cheio de ausências. Obrigada pelo amor, pela segurança e pela compreensão. Essa conquista é nossa!

À minha família que me ajudou a atravessar o momento mais difícil de minha vida: Rafael, Cláudia, Cíntia, Ronaldo e Edith, obrigada pelo cuidado e o pelo carinho com a mãe, dando-me condições de prosseguir meus estudos. Aos meus sobrinhos dos quais acabei me distanciando neste período. Perdão. Amo cada um de vocês.

A minha tia Delzuíta agradeço a inspiração. Desde pequena o meu objetivo era ser como você (ainda chego lá)! A minha madrinha Alaíde que a cada manhã me envia uma mensagem de carinho e um conselho valioso. Vocês são as mães que tenho hoje.

Aos meus amigos que souberam compreender minhas ausências, principalmente à Claudia, que me cobriu com suas orações e com seu incentivo. À Luciléia pela confiança e encorajamento. À Patrícia por vibrar comigo em cada momento e por não me deixar esquecer que também sou a tia Fernanda. Ao Iron, meu pastor e ombro amigo, obrigada por compartilhar minhas angústias e xícaras de café.

À Secretária Municipal de Educação Adenilde Stein Silva e aos diretores Delfina Schneider Stein, Ângelo Leite e Priscila Marques pela compreensão, ajustes de horários, liberações para saídas... Ao Leonardo Barth por me ajudar a segurar as pontas na EJA. Sem esse apoio não teria sido possível.

Aos colegas de trabalho da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth e EEEFM Teófilo Paulino por todo apoio e pelos momentos de distração e risadas que tanto aliviavam meu dia. Ao professor Paulo César, meu substituto oficial, gratidão. Aos amigos da SECEDU pelo incentivo e pelas escutas. À Roseli, à Kristine, à Marciane e à Mônica que vieram antes de mim e me inspiraram. Eliana e Alessandra, estou na torcida por vocês.

À Eucineia, ao Adriano e ao Eduardo, com quem formei o melhor quarteto que poderia ter. Obrigada por compartilhar comigo toda essa trajetória. Cada momento de encontro, de estudo, de escrita, de viagens, de eventos e de conversa fiada foram importantíssimos. Vou levá-los para sempre em minha vida!

À Thalyta companheira em todos os momentos. Tenho muito orgulho em ser sua amiga! Ao Lopes pelos momentos de distração no seu banquinho.

À turma 31 pelo aprendizado, mesmo em momentos de discordância. Principalmente à Marina, à Tamili, ao José Raimundo, ao Vinícius, ao Jamildo e ao Talles, obrigada por estarem juntos.

Ao grupo de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e campo” e aos companheiros do Neja, obrigada pelo carinho e por cada momento de troca em torno deste estudo e de outros temas. Carlos Fabian obrigada por cada fala com os meus meninos e meninas da EJA em Domingos Martins, com certeza você é fonte de inspiração e reflexão.

À professora Dr<sup>a</sup> Eliane Ribeiro Andrade pelos seus escritos acerca da juventude que tanto me ajudaram nesta caminhada.

À professora Dr<sup>a</sup> Eliza Bartolozzi Ferreira que me ensinou que as políticas públicas só têm sentido se promoverem a justiça social.

Ao professor Dr Erineu Foerste pelo carinho demonstrado por mim a cada encontro por ter me apresentado à Educação do Campo há onze anos e por me fazer compreender a importância de ouvir as vozes dos sujeitos.

E o que dizer da professora Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira, minha orientadora? Com você aprendi valores que vão muito além de conhecimentos acadêmicos: humildade, simplicidade, paciência, tolerância, empatia e capacidade de escuta. Com certeza sua companhia faz-me um ser humano melhor a cada dia. Não tenho palavras para agradecer-lhe por tudo!

Por fim, aos meus meninos e meninas da EJA que me fazem refletir sobre o meu ofício a todo instante!

*Esta búsqueda de reflexión solo tiene una finalidad: la interpretación de lo que acontece en la realidad. Esa realidad que, con sus esperanzas y momentos de desasosiegos, con las alegrías y las angustias, nos provoca como investigadores en política educativa ( TELLO, 2015, 241)*

## RESUMO

Este trabalho investigou o processo de reconfiguração dos sujeitos camponeses que acessam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se averiguar a hipótese de que está ocorrendo um acirramento da chegada de jovens na EJA, que tiveram percurso regular de escolarização e que deixaram a escola recentemente, inclusive sendo migrados no decorrer do ano letivo. Para entender o fenômeno, buscamos conhecer a construção do conceito de juventude, assumindo-a em sua multiplicidade, abandonando a ideia de um grupo uniforme, tomando-a como fruto de relações sociais, a partir dos estudos de Arroyo (2017), Dayrell (2007) e Pais (1990). Na perspectiva da multiplicidade da juventude este trabalho analisou os jovens camponeses (CASTRO, 2005) que, por vezes, não têm encontrado condições de permanecer no ensino regular e que têm acessado a EJA de uma forma crescente. O estudo se insere no campo das políticas educativas (MAINARDES, 2017; 2018), utilizando-se da Perspectiva Epistemológica Pluralista (MAINARDES 2018). Com esta ênfase, a investigação envolveu a interseção dos campos da sociologia da juventude, da educação do campo e da educação de jovens e adultos. Trata-se de um estudo de caso realizado na EMEFM Mariano Ferreira e Nazareth, em Domingos Martins/ES. Foram tomados como instrumentos metodológicos: a análise de documentos na recolha de dados de matrículas na EJA na escola pesquisada, a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com 41 alunos e 10 professores, além de 7 diretores de outras unidades de ensino do município. A escuta dos sujeitos permitiu constatar o acirramento do processo de migração e chegada de jovens na EJA de duas maneiras. Nas vozes da maioria dos jovens investigados, eles estão migrando por vontade própria, por conta da necessidade de inserção no mundo do trabalho. Ao ouvirmos os diretores e professores temos que os estudantes estão sendo migrados como vítimas de uma política educacional focada na elevação de índices. Assim, os resultados indicam necessidade de revisão da concepção de EJA no município, de modalidade para atendimento aos que não tiveram acesso à escolarização na “idade certa”, para o atendimento daqueles que, mesmo tendo acesso e percurso regular na escola, sem interromper sua trajetória escolar, migram ou estão sendo migrados para esta modalidade caracterizando uma reconfiguração do perfil dos alunos camponeses que chegam à EJA em Domingos Martins – ES com indícios evidentes de que este fenômeno têm suas raízes no ensino regular.

**Palavras chaves:** Juventude, Reconfiguração, EJA, Campo, Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This work investigated the process of reconfiguration of the peasant subjects that access the Education of Young and Adults (EJA). It was sought to investigate the hypothesis that there is a deepening of the arrival of young people in the EJA, who had a regular course of schooling and who left school recently, including being migrated during the school year. To understand the phenomenon, we seek to know the construction of the concept of youth, assuming it in its multiplicity, abandoning the idea of a uniform group, taking it as a result of social relations, from the studies of Arroyo (2017), Dayrell (2007) and Pais (1990). From the perspective of the multiplicity of youth, this study analyzed the young peasants (CASTRO, 2005), who have sometimes not found conditions to remain in regular education and who have access to the EJA in an increasing way. He studied it in the field of educational policies (MAINARDES, 2017; 2018), using the Pluralist Epistemological Perspective (MAINARDES 2018). With this emphasis, the research involved the intersection of the fields of youth sociology, rural education and youth and adult education. This is a case study conducted at EMEFM Mariano Ferreira and Nazareth, in Domingos Martins / ES. The following were used as methodological instruments: the analysis of documents in the collection of EJA enrollment data in the school studied, the application of questionnaires and semi-structured interviews with 41 students and 10 teachers, as well as 7 directors from other teaching units in the municipality. The listening of the subjects made it possible to verify the aggravation of the process of migration and arrival of young people at EJA in two ways. In the voices of the majority of the young investigated, they are migrating of their own volition, due to the necessity of insertion in the world of work. When we listen to the directors and teachers we have that the students are being migrated as victims of an educational policy focused on raising indexes. Thus, the results indicate a need to revise the conception of EJA in the municipality, a modality for supporting those who did not have access to schooling at the "right age", to meet the needs of those who, even having access and regular schooling, without interrupting their trajectory, migrate or are being migrated to this modality characterizing a reconfiguration of the profile of the peasant students who arrive at EJA in Domingos Martins - ES with clear evidences that this phenomenon has its roots in the regular education.

**Keywords:** Youth, Reconfiguration, EJA, Field, Public Policies.

## LISTA DE ABREVIações

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNEC - Campanha Nacional das Escolas da Comunidade

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CONJUV - Conselho Nacional da Juventude

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPES - Ministério Público Espírito Santo

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG's - Organizações não-governamentais

PAES - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógica/Proposta Político Pedagógica

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SEDU – Secretaria de Estado de Educação

SEGES - Sistema Estadual de Gestão Escolar

SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude

SNJ - Secretaria Nacional da Juventude

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Divisão dos estudantes por sexo .....	86
Gráfico 2 - Divisão dos estudantes por idade.....	85
Gráfico 3 - Ocupação dos estudantes que estudam na EJA.....	86
Gráfico 4 - Motivos que levaram o estudante da EJA deixar o Ensino Regular .....	87
Gráfico 5 - Os motivos que levaram o estudante a matrícula na EJA .....	95
Gráfico 6 - Incentivo à matrícula na EJA .....	101
Gráfico 7 - Faixa etária de idade dos professores que atuam na EJA .....	105
Gráfico 8 - Titulação dos professores que atuam na EJA .....	106
Gráfico 9- Tempo de atuação dos professores que atuam na EJA .....	106
Gráfico 10- Incentivo dos alunos da escola regular para a EJA na visão dos professores.....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e teses produzidas por ano e quantidade de trabalhos da área de educação que discutem “juvenilização” na “EJA” no período de 2007 a 2017 .....	20
Tabela 2 - Censo da população rural e urbana do município de Domingos Martins/ES .....	29
Tabela 3 - Relação das Metas do PME sobre a EJA.....	79
Tabela 4 - Movimento de Matrícula do Ensino Fundamental na modalidade de EJA .....	82
Tabela 5 - Movimento de Matrícula do Ensino Médio na modalidade de EJA .....	83
Tabela 6 - Escolas rurais e urbanas, municipais e estaduais de Domingos Martins por nível de reprovação, abandono e aprovação .....	91
Tabela 7 - Quantidade de Módulos de estudos da EJA no Ensino Fundamental por disciplina e ano escolar .....	97
Tabela 8 - Matrículas da EJA no Ensino Fundamental no período de 2010 a 2017 .....	98
Tabela 9 - Comparativo do IDEB do Município de Domingos Martins, do Estado do Espírito Santo e do Brasil referentes da 8ª série/9º ano .....	100
Tabela 10 - Comparativo do IDEB do Município de Domingos Martins, do Estado do Espírito Santo e do Brasil referentes ao Ensino Médio .....	100
Tabela 11 - Resultado do IDEB das escolas públicas do Espírito Santo relativas ao ano letivo de 2017 – dados selecionados .....	100

## SUMÁRIO

1	A ESCOLHA DO CAMINHO .....	16
1.1	O INÍCIO DA CAMINHADA: CONVERSANDO COM OS QUE JÁ FIZERAM O PERCURSO.....	19
1.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NO CONTEXTO DA PESQUISA .....	29
1.3	A CAMINHADA DA EJA EM DOMINGOS MARTINS/ES E A EMEFM MARIANO FERREIRA DE NAZARETH.....	35
1.4	PERCURSO METODOLÓGICO .....	40
<b>2</b>	<b>O PLURALISMO COMO DIÁLOGO ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS DISTINTAS.....</b>	<b>43</b>
2.1	SOBRE AS JUVENTUDES: DESAFIOS À UMA COMPREENSÃO NÃO HOMOGENEIZADORA.....	44
2.1.1	Os jovens sujeitos camponeses .....	46
2.1.2	Juventude camponesa, educação e trabalho .....	53
2.1.3	Políticas públicas voltadas para as juventudes.....	58
2.2	POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO .....	63
2.2.1	Políticas públicas educacionais para a juventude do campo: o caso do Espírito Santo .....	71
2.2.2	Políticas Públicas voltadas para Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos em Domingos Martins .....	76
<b>3</b>	<b>O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA EJA .....</b>	<b>81</b>
3.1	OUVINDO OS JOVENS: EU VIM PARA A EJA PORQUE... ..	81
3.2	OUVINDO OS DIRETORES: EU INCENTIVO IR PARA EJA POR... ..	99
3.3	OUVINDO OS PROFESSORES: E AGORA? O QUE FAÇO COM ESSES MENINOS? .....	104
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

ANEXO 01 – METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS RELACIONADAS À EJA.....	125
--	-----

## 1 A ESCOLHA DO CAMINHO<sup>1</sup>

Escrever a apresentação deste trabalho de dissertação foi um momento de relembrar toda a trajetória percorrida desde a escolha do tema até as considerações possíveis e provisórias. Recordei os desafios do caminho e o afeto dos encontros. A inquietação do problema de pesquisa e a expectativa das respostas me impulsionaram a prosseguir.

A chegada ao mestrado se deu por vários motivos, como a ascensão profissional, a busca pelo conhecimento acadêmico e a realização pessoal. No entanto, enquanto profissional, o fator que mais pulsava era a minha busca de compreensão acerca das mudanças pelas quais a Educação de Jovens e Adultos - EJA passava. Na entrevista que participei para ingresso no Mestrado eu disse: Preciso aprender mais para contribuir para o fortalecimento da EJA no meu Município! Assim, já como mestranda em Educação do PPGE/UFES e por meio das discussões no grupo de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e campo” liderado pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira, nos estudos e debates fui sendo instigada a investigar a EJA e seus sujeitos, com foco no campo.

Atuando nesta modalidade desde 2002, na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Mariano Ferreira de Nazareth, em Domingos Martins – ES, primeiro como professora de História e depois como coordenadora, conheci várias histórias de filhos, mães, pais e avós, adultos e jovens. Alguns tímidos, outros festeiros, mas, todos com o mesmo objetivo: garantir um direito negado.

Lembro-me de uma turma de alfabetização no ano de 2008 onde estudavam seis pessoas de uma mesma família. Indagava-me como conseguiram viver em uma sociedade letrada sem saber as letras e depender da boa vontade dos sujeitos letrados para ir ao médico, ao banco... Isso me impulsionava a levar adiante o trabalho. Quanto aprendido!

Com o passar do tempo essas histórias foram ganhando outros contornos a partir do acirramento da chegada de novos sujeitos à EJA: Eram jovens cada vez mais jovens

---

<sup>1</sup> A apresentação está escrita na 1ª pessoa do singular, por se tratar de uma narrativa de cunho pessoal. As demais partes estarão na 1ª pessoa do plural, por entender que o caminho percorrido é múltiplo, formado por muitos sujeitos que se encontram, que se despedem, mas que de alguma forma deixam a sua contribuição.

(BRUNELL, 2004), que tiveram acesso ao Ensino Regular na “idade certa”, entretanto, por algum motivo - seja pela evasão ou reprovação - migraram para essa modalidade

. Em diálogos informais com diretores de escolas municipais e estaduais percebi que alguns torciam para que os meninos completassem quinze anos para promover suas transferências para a EJA. E, passei a ouvir constantemente falas como:

“Menina! A minha escola está ótima. Fizemos uma faxina<sup>2</sup>, mandamos um monte de meninos para você”.

“Dona a minha diretora disse para eu parar de perder tempo na escola e vir logo para a EJA”.

“O diretor disse que meu filho é aluno de EJA, posso fazer a matrícula?”.

“Com quantos anos posso vir para a EJA?”.

“Não dá para a senhora dar um jeitinho de matricular meu filho ‘no’ EJA antes dos 15 anos?”.

O que me inquietava era saber que esses jovens poderiam ser oriundos de um processo de injustiça escolar e muitos questionamentos me direcionavam a entender o fenômeno. Inicialmente me fazia muitas perguntas: Quais seriam as práticas no ensino regular para que esses sujeitos buscassem tão jovens a EJA? O conceito de EJA mudou? Sua preocupação passou a ser a de correção de fluxo, aligeiramento de certificação? Quem é esse novo protagonista? O que o adolescente e o jovem camponeses não estão encontrando no Ensino Regular? As práticas pedagógicas podem ser as mesmas? E a indisciplina que antes não existia na EJA e agora está latente?

Essas indagações me levaram a estudar a Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Mariano Ferreira de Nazareth a partir da explicitação de alguns dados a que tinha acesso e que me indicavam que estava ocorrendo uma reconfiguração no perfil dos seus estudantes. Um dos pressupostos era o de que a indução da política estadual - focada na elevação dos índices - tem promovido esse fenômeno no campo como parte das políticas públicas educativas

---

<sup>2</sup> O termo faxina é entendido no sentido da retirada dos sujeitos considerados indesejáveis das escolas de Ensino Regular por questões tais como defasagem, distorção idade-série, reprovações e indisciplina.

orientadas por uma agenda neoliberal, que intervém na educação de forma consentida por parte de seus dirigentes. No entanto era necessário aprofundar este estudo.

Instigada por esta ideia, tomei como objeto desta investigação o seguinte problema: **Quais as causas do fenômeno de reconfiguração do perfil dos sujeitos oriundos do campo que acessam a Educação de Jovens e Adultos na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth?**

Interpelada pela busca de compreensão do problema de pesquisa tracei como objetivo geral: analisar, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, o processo de reconfiguração que vem ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth.

Enquanto objetivos específicos busquei conhecer quem são esses sujeitos e suas trajetórias escolares no percurso do Ensino Regular até a EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, bem como, compreender as razões que têm contribuído para evidenciar este fenômeno. Em acréscimo, também procurei identificar os mecanismos de indução das políticas públicas educacionais que contribuem para o processo de reconfiguração do perfil dos sujeitos dessa modalidade oriundos do campo.

Essa proximidade com os sujeitos, com a escola e com a modalidade trouxe para mim enquanto pesquisadora momentos de intensa angústia. Como pesquisar e ser pesquisada ao mesmo tempo? Estar dentro do problema e ao mesmo tempo ter que estranhá-lo. Como não dar respostas baseadas em concepções apriorísticas? Como não deixar o modo de ver e construir a realidade, pela pesquisadora, interferir nos resultados?

O alento veio com o estudo proposto pelo grupo de pesquisa do qual faço parte. O livro abordado foi *“Los objetos de estudio de la política educativa”* compilado por César Tello. Segundo Tello (2015) as pesquisas em políticas educativas, ao qual este trabalho se vincula é um eixo onde

Se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador. Entendiendo la cosmovisión como “ un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos acerca de la constitución básica de nuestro mundo” (SIRE, 2004, p.17) [...] Em neste sentido el posicionamento epistemológico se convierte en el posicionamento político, ideológico y ético del investigador [...] (p. 44-45).

Ou seja, não existe neutralidade ou “cabeça vazia” (TELLO, 2015, p. 45) em estudos sobre políticas educativas. O equívoco se apresenta quando o investigador tenta assumir uma postura de pseudoneutralidade. O contexto em que o objeto estudado se encontra necessita ser preservado, inclusive reconhecendo a sua implicação com o investigador. No entanto, cabe ao pesquisador “*la mirada analítica de la situación que está abordando*” (TELLO, p. 45). O exercício foi o de estar dentro, mas buscar o estranhamento do olhar.

Por vezes fui levada a refletir sobre o meu próprio trabalho enquanto coordenadora e chegar à conclusão de que alguns caminhos poderiam ter sido evitados e de que novos precisam ser trilhados. E foi realmente o que busquei nos estudos de mestrado, uma forma de ampliar o conhecimento para melhorar a minha prática e contribuir com a trajetória dos sujeitos que têm os seus caminhos entrelaçados com o meu na EJA em Domingos Martins/ES.

### 1.1 O INÍCIO DA CAMINHADA: CONVERSANDO COM OS QUE JÁ FIZERAM O PERCURSO

A partir da elaboração do problema e dos objetivos propostos para esta pesquisa, fez-se necessário tomar conhecimento do que tem sido produzido. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico levando em consideração que é essencial “identificar as principais tendências da pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.27). Visto isso, eis que tomamos como ponto de partida o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, realizando um levantamento quantitativo e depois uma análise qualitativa.

Os descritores utilizados foram “juvenilização” + “EJA” e a busca apresentou um total de 2037 resultados, no período de 1993 a 2017. Levando em consideração apenas produções de mestrado e doutorado, este número caiu para 1681. Ao restringir para um intervalo de dez anos (2007 a 2017) chegamos à produção da tabela a seguir.

Tabela 1 - Dissertações e teses produzidas por ano e quantidade de trabalhos da área de educação que discutem “juvenilização” na “EJA” no período de 2007 a 2017

<b>Trabalhos depositados no banco da CAPES - 1993 – 2017</b>			
<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
2007	75	13	88
2008	91	14	105
2009	106	16	122
2010	117	22	139
2011	153	20	173
2012	126	30	156
2013	135	31	166
2014	137	25	162
2015	123	29	152
2016	133	32	165
2017	16	0	0
<b>Total</b>	<b>1196</b>	<b>232</b>	<b>1444</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Prosseguindo com o processo de refinamento das produções, buscamos trabalhos na Grande Área de Conhecimento de Ciências Humanas, o que apontou 1056 produções. Na Área de Conhecimento, optou-se por Educação e Educação de Adultos, o que resultou em 955 trabalhos. Por fim, tendo como Área de Concentração a Educação, este número caiu para 250. Mantendo como base para a busca de pesquisas o período de 2007 a 2017, durante o processo de refinamento, a plataforma só conseguiu encontrar trabalhos no período de 2013 a 2017, o que aponta para a ideia de que ainda se tem várias lacunas a serem preenchidas sobre esta temática, mas também nos leva a identificar um crescimento recente do interesse sobre ela.

Os resultados demonstraram as instituições com pesquisas que se aproximam da temática deste estudo.

Quadro 1 - Trabalhos por Instituição de Ensino nos anos de 2007 a 2017

(Continua)

<b>ORDEM</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>TOTAL</b>
01	Centro Universitário La Salle	Rio de Janeiro	2
02	Fundação Universidade do Piauí	Piauí	8

03	Fundação Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul	3
----	--------------------------------------	-------------------	---

Quadro 1 - Trabalhos por Instituição de Ensino nos anos de 2007 a 2017

(Continuação)

ORDEM	INSTITUIÇÃO	ESTADO	TOTAL
04	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	6
05	Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso	2
06	Universidade Cidade de São Paulo	São Paulo	3
07	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Santa Catarina	1
08	Universidade da Região de Joinville	Santa Catarina	5
09	Universidade de Brasília	Distrito Federal	9
10	Universidade de Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	3
11	Universidade de Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	3
12	Universidade de São Paulo	São Paulo	3
13	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mato Grosso	3
14	Universidade do Estado de Santa Catarina	Santa Catarina	1
15	Universidade do Estado do Pará	Pará	3
16	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	7
17	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina	2
18	Universidade do Sul de Santa Catarina	Santa Catarina	2
19	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina	4
20	Universidade do Vale dos Sinos	Rio Grande do Sul	2
21	Universidade do Vale do Sapucaí	Minas Gerais	1
22	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente	São Paulo	3
23	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	São Paulo	2
24	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo	9
25	Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia	Bahia	3
26	Universidade Federal da Fronteira Sul	Santa Catarina	1
27	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Paraíba	11
28	Universidade Federal de Goiás	Goiás	13
29	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	8
30	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais	24
31	Universidade Federal de Ouro Preto	Minas Gerais	8
32	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul	2
33	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco	1
34	Universidade Federal de Rondônia	Rondônia	1
35	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina	7
36	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Catarina	7

Quadro 1 - Trabalhos por Instituição de Ensino nos anos de 2007 a 2017

(Conclusão)

ORDEM	INSTITUIÇÃO	ESTADO	TOTAL
37	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	8
38	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo	1
39	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais	5
40	Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais	2
41	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	13
42	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão	2
43	Universidade Federal do Pará	Pará	3
44	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1
45	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul	2
46	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	16
47	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	7
48	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	4
49	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	1
50	Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	2
51	Universidade São Francisco	São Paulo	1
52	Universidade Tiradentes	Sergipe	2
53	Universidade Tuiuti do Paraná	Paraná	3
54	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas	4
<b>Total</b>			<b>250</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Como podemos notar, os dados obtidos se apresentaram muito amplos e mesmo com os descritores utilizados, os trabalhos se referiam a variados campos de pesquisa. Então foi necessária uma análise qualitativa de cada um, para tanto, objetivou-se intencionalmente agrupá-los em eixos, considerando aspectos que os aproximavam a partir da leitura dos resumos, palavras-chave, sumário e apresentação. Desta maneira, as produções foram divididas em 24 eixos, conforme mostra-se no quadro a seguir.

Quadro 2 - Organização dos trabalhos por eixos temáticos

(Continua)

EIXO	TEMA	QUANTIDADE
Eixo 1	Processo de Juvenilização	09
Eixo 2	Formação De Professores/ Trabalho Docente/ Práticas pedagógicas	93
Eixo 3	Educação Profissional/Proeja/ Mundo Do Trabalho	34

Quadro 2 - Organização dos trabalhos por eixos temáticos

(Conclusão)

EIXO	TEMA	QUANTIDADE
Eixo 4	Gênero e Diversidade	11
Eixo 5	Avaliação e Desempenho escolar	04
Eixo 6	Educação Inclusiva	10
Eixo 7	Privação de Liberdade	07
Eixo 8	Centro de Estudos Supletivos/ Centro de Educação de Jovens e Adultos	04
Eixo 9	Currículo	11
Eixo 10	Educação do Campo	04
Eixo 11	Relações Étnico – Raciais	02
Eixo 12	Fórum de EJA	02
Eixo 13	Ensino Superior	01
Eixo 14	Cultura/ Cotidianidades	06
Eixo 15	TIC's	06
Eixo 16	Percurso Biográfico/ Memórias/ Trajetórias Escolares	11
Eixo 17	Sujeitos idosos	02
Eixo 18	Evasão e Permanência	06
Eixo 19	Exames de Certificação	03
Eixo 20	Educação à Distância	03
Eixo 21	Direito à Educação	03
Eixo 22	Políticas Públicas	11
Eixo 23	Políticas Educacionais	07
<b>Total de Produções</b>		<b>250</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Apesar da relevância de cada uma dessas produções, o foco desta pesquisa ficou restrito ao Eixo 01 que trata do fenômeno de juvenilização resultando em dez trabalhos. Visando conhecer as discussões que permeavam suas produções realizamos a análise destes trabalhos na expectativa de ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado. Assim, apresentamos no quadro 1 a identificação de cada uma delas e na sequência suas respectivas sínteses, destacando o diálogo com o estudo em foco.

Quadro 3 - Produções que tratam do fenômeno de juvenilização da EJA e Educação do Campo

Nº	T <sup>3</sup>	D <sup>4</sup>	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
01		X	“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010- 2013)	Conceição, Leticia Carneiro da.	2014	Universidade Federal do Pará
02		X	Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no Ceja de Brusque-SC.	Silva, Olavo Larangeira Telles da.	2015	Universidade do Vale do Itajaí
03		X	Juvenilização da educação de jovens e adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar'	Alcântara, Marivane Silva de.	2016	Universidade Federal do Pará
04		X	Juvenilização na educação de jovens e adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens.	Ferreira, Lorene Dutra Moreira e.	2015	Universidade Federal de Ouro Preto
05		X	Olhares sobre a educação de jovens e adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande.	Caseira, Veridiana Gomes.	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
06		X	Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do município de Vitória/ES.	Zorzal, Eliane Saiter.	2015	Universidade Federal do Espírito Santo
07		X	Uma escola e muitos sentidos: um estudo com os sujeitos jovens da EJA na escola estadual 15 de outubro	Hilário, Luana Sobral.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
08		X	Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades'	Nagel, Rosangela Ruppenthal.	2015	Universidade de Santa Cruz do Sul
09		X	O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico	Silva, Edineia Natalina da.	2013	Universidade do Estado de Mato Grosso
10	X		Educação de jovens e adultos nas vozes dos sujeitos do campo no Pará: da lógica de compensação às perspectivas emancipatórias	Nascimento, Eula Regina Lima.	2014	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

O primeiro trabalho analisado foi a dissertação intitulada “Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 Anos - Biopolítica da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em

<sup>3</sup> Refere-se à Tese

<sup>4</sup> Refere-se à Dissertação

Belém-PA (2010-2013)” de Letícia Carneiro da Conceição, que faz uma análise sobre as políticas públicas no estado do Pará relacionada à biopolítica e aos dispositivos disciplinares em uma escola da cidade de Belém. Traz um estudo sobre a juvenilização e os conflitos intergeracionais nessa modalidade. Sua fundamentação teórica está assentada nos estudos de Michel de Foucault, que privilegia o sujeito como objeto do conhecimento, baseando na categoria analítica da genealogia, proposta pelo teórico, através do qual “o presente precisa ser entendido como etapa no processo de confronto de forças opostas e tensões de poder e não como resultado final de uma suposta evolução histórica ou um tribunal do passado” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 28)

Segundo a autora, a EJA é vista como o lugar para o menino indesejável uma solução final para os problemas causados pela distorção idade-série, “ao mesmo tempo, se tirava da vista dos turnos e das salas consideradas regulares o problema do insucesso escolar, tal qual uma sujeira varrida para debaixo do tapete [...]” (CONCEIÇÃO, 2014, p.15). Será que estamos vivenciando uma espécie de segregação dessa juventude? A partir desta indagação provocada pela análise desse trabalho passamos a pensar na reconfiguração do perfil dos sujeitos camponeses da EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth.

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação “Juventude, Educação e Trabalho: Um estudo sobre a Juvenilização no Ceja de Brusque-SC”, de Olavo Larangeira Telles da Silva (2015), que relaciona juventude, educação, trabalho e futuro profissional ao processo de juvenilização. Explora estudos de pesquisadores como Spósito (2001), Abramo (2005), Dayrell (2007), Brunel (2008) e Carrano (2007). A pesquisa aponta a relação entre EJA e o mundo do trabalho, demonstrando que o jovem vê nesta modalidade uma forma de se preparar melhor para a inserção em atividades produtivas. Essa constatação se deu também no decorrer da nossa pesquisa, pois a análise dos questionários aplicados nos apontou que na escola estudada o trabalho é a principal motivação para se prosseguir no processo de escolarização. Nesta produção buscamos as referências bibliográficas que tratam a juventude como uma categoria que não é hegemônica, e sim diversa, o que coaduna com o conceito de juventude que defendemos.

A dissertação sob o título “Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações Sociais e Projeto de Vida Escolar”, de Marivane Silva

de Alcantara (2016) nos traz um alerta sobre a forma como a juventude está sendo tratada na EJA, “Assim, a juvenilização da EJA é caracterizada pelo crescente número de jovens que ingressam nessa modalidade de educação, o que exige novos rumos para lidar com essa presença da juventude em uma sala de aula da EJA” (ALCÂNTARA, 2016, p.16), baseado na ideia de que além da qualificação, se faz necessário o afeto. A análise é feita apoiada nos estudos sobre representações sociais, onde se discute também a formação da identidade deste sujeito através de suas interações sociais. Destaca-se como contribuição para a nossa pesquisa a narrativa sobre o percurso histórico que apresenta a trajetória da juvenilização na EJA, demonstrando que a chegada de sujeitos muito jovens nesta modalidade não é recente, pois em 1947 já havia ações voltadas para esses sujeitos como podemos constatar na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A pesquisa aponta as modificações pelas quais a modalidade passou neste processo de reconfiguração.

O trabalho intitulado “Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens”, de Lorene Dutra Moreira Ferreira (2015) traça uma discussão a partir do debate sobre desigualdade, estigmatização e o papel da EJA, à luz de autores como Bourdieu e Paulo Freire. Questões como a legislação, reprovações e a baixa escolarização dos pais são apontados como fatores que motivam o fenômeno da juvenilização. Este trabalho também realiza um esforço de compreender o papel da família e sua relação com a escola e com a trajetória escolar dos seus filhos. Sua contribuição foi importantíssima, pois se aproxima da nossa pesquisa por se tratar de um estudo de caso realizado a partir de uma escola, possibilitando-nos a elaboração dos aspectos metodológicos para este estudo, além de apontar outras questões que nos auxiliaram na compreensão do processo de migração dos sujeitos para a EJA.

O trabalho intitulado “Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: O rejuvenescimento da EJA nos espaços da Educação Pública em Rio Grande”, de Veridiana Gomes Caseira é uma dissertação que observou a juvenilização dessa modalidade pelo viés da Educação Popular. Com esta base, a autora caracterizou seu estudo como sendo uma pesquisa social qualitativa, na perspectiva de que o sujeito é “dialético, histórico e indispensável” (CASEIRA, 2017, p.18). É traçado um percurso histórico de encontro entre a EJA e a Educação Popular. Chama-nos

atenção a afirmação de que “o público da EJA não é mais o mesmo” (CASEIRA, 2017, p. 14), um ponto sobre o qual esta pesquisa também buscou refletir. Conclui que a modalidade necessita de uma reformulação que passa por rever metodologias, recursos pedagógicos, infraestrutura para acompanhar as mudanças que surgem com o rejuvenescimento e que afetam as políticas públicas.

A dissertação de Eliane Saiter Zorzal (2015), sob o título de “Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do Município de Vitória/ES”, investigou o percurso de adolescentes que acessam a EJA, analisando o sentido que a escola tem para esses sujeitos e como se desenvolveram as relações com os profissionais envolvidos com os aspectos pedagógicos. Um ponto que se destacou é a análise entre ser um estudante adolescente e ter um estudante adolescente nessa modalidade. Este aspecto nos fez refletir sobre o papel da escola na trajetória destes indivíduos e nos fez pensar em como a EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth atua. Será que estamos apenas sendo um escolão? Quais aspectos pedagógicos e de organização sofreram mudanças neste caminho de reconfiguração? Este estudo subsidiou nossas análises sobre as falas dos professores em questionários e entrevistas.

Em “Uma escola e muitos sentidos: um estudo com os sujeitos jovens da EJA na Escola Estadual 15 de outubro”, de Luana Sobral Hilário (2015), o estudo é dividido em três eixos: o primeiro apresenta os conhecimentos que os jovens julgam ser mais importantes; o segundo relaciona-se a escola como sendo uma forma de acesso a um futuro melhor; e por fim, o meio escolar como local para socialização. Essa investigação nos ajudou a compreender a importância de se criar mecanismos que garantam a permanência desses sujeitos na escola, bem como possibilite seu sucesso na trajetória escolar.

A dissertação intitulada “Entre o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos: Realidade e possibilidades”, de Rosângela Ruppenthal Nagel (2015) apresenta como contexto central a migração dos jovens do Ensino Médio Regular noturno para a EJA e refletiu o comportamento da escola diante deste fenômeno. Analisa a relação entre a inserção no mundo do trabalho e o processo de aligeiramento da certificação. Uma discussão interessante proposta por este estudo é sobre a visão do aluno e do professor no que diz respeito às possibilidades de emancipação dos sujeitos jovens de tal modalidade. Este trabalho também subsidiou nossas análises

sobre a escuta de professores e alunos, na perspectiva escolarização, certificação e trabalho.

O estudo “O fenômeno do ‘rejuvenescimento’ dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico”, de Edineia Natalina da Silva. A pesquisa buscou compreender como os processos culturais e as diversas gerações que se encontram numa mesma sala influenciam o trabalho pedagógico. Analisou o impacto que a juvenilização tem causado na relação entre professores e alunos. O comportamento docente na EJA é o mesmo do Ensino Regular? Tratou da importância de se articular os saberes produzidos pelos alunos e os que a escola está incumbida de transmitir e da importância de superação da “resistência interna” (SILVA, 2013, p. 141) que alguns professores têm diante do comportamento da juventude. Alertou-nos para a importância de ouvir os professores para saber como eles tem sentido esse processo de acirramento da juvenilização.

Na pesquisa “Educação de jovens e adultos nas vozes dos sujeitos do campo no Pará: da lógica de compensação às perspectivas emancipatórias”, de Eula Regina Lima Nascimento (2014), é um trabalho que faz a aproximação entre EJA e Educação do Campo a partir do processo formativo dos jovens trabalhadores rurais apreendidos através das suas próprias narrativas. A autora parte do princípio de que os jovens são produtores de cultura que se forma ao longo da sua vida nas relações sociais e também educacionais. O estudo tem como base as narrativas biográficas dos sujeitos que apontaram a busca pelo protagonismo, pelo direito, pelo movimento de afirmação e negação e o entendimento da importância da educação. O trabalho conclui que a legislação voltada para esta modalidade não está de acordo com as reais necessidades destes sujeitos, não contribuindo para uma educação emancipadora. Relacionando com o nosso trabalho, nos inspiramos no uso das narrativas dos sujeitos, vozes que subsidiaram nossas análises.

A dissertação “Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA”, de Dierge Alline Pinto Amador (2016) foi de grande importância ao apresentar a relação entre EJA e Educação do Campo, reafirmando o fato de que jovens e adultos camponeses são sujeitos de direitos. O estudo investigou uma escola de EJA, que assim como a que pesquisamos, recebe alunos camponeses que por causa da necessidade do trabalho, não conseguem frequentar

o ensino regular, geralmente diurno. A autora nos levou a refletir sobre o papel da escola no processo de formação da identidade desses jovens camponeses. Assim como a nossa análise, o estudo também relacionou juventude, escola e mundo do trabalho, constatando que a desigualdade e a injustiça podem restringir os campos de possibilidade de concretização de seus projetos de vida.

Visto o conhecimento do que já foi pesquisado acerca da reconfiguração do perfil dos sujeitos jovens da EJA, este trabalho constatou lacunas e tentou avançar na análise e na compreensão do processo de migração do ensino regular para esta modalidade. A perspectiva é a do jovem camponês como protagonista e vítima de uma trajetória de vida escolar perpassada por políticas públicas educativas descomprometidas com o direito à educação. Nesse sentido, o percurso metodológico, os estudos sobre juventude, os referenciais teóricos e a bibliografia contida nos trabalhos elencados abriram a possibilidade de diálogo com o objeto de estudo desta pesquisa.

## 1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NO CONTEXTO DA PESQUISA

Ao analisarmos o processo histórico em Domingos Martins se constitui, percebemos e que o entrecruzamento entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo não ocorre apenas por questões referentes às políticas públicas. A caminhada para a formação do público da EJA também ocorreu por questões culturais que remontam à sua colonização.

O Município está situado na região serrana do Espírito Santo, a cerca de 40 km da capital Vitória. Caracteriza-se como camponês, com renda majoritariamente baseada na agricultura familiar realizada em pequenas propriedades. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população está assim organizada:

Tabela 2 - Censo da população rural e urbana do município de Domingos Martins/ES

População total em 2010	População Rural	População Urbana	População estimada para 2018
31.847	24.083 (76%)	7.741 (24%)	33.711

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do IBGE (2010).

Com uma população constituída a partir da chegada dos imigrantes alemães, pomeranos e italianos, a cidade tem como forte influência na sua formação, a Igreja Luterana, que no processo de colonização, teve sua atuação além dos limites religiosos. Muitas vezes exercendo funções que deveriam ser assumidas pelo governo, entre elas a educação.

A preocupação com a escola está presente nas ideias do reformador Martinho Lutero, que no século XVI fundou a Igreja Luterana e traduziu a Bíblia para a língua alemã, como uma forma de aproximar ainda mais os fiéis dos rituais religiosos, estimulando a interpretação pessoal das escrituras e o acompanhamento dos hinos. Ele afirmava que

Ainda que não existisse alma, nem inferno, nem céu, seria preciso ter escolas para satisfazer nossas necessidades como habitantes deste mundo, segundo acredita a história dos gregos e dos romanos. Envergonha-me quando ouço nossos cristãos dizerem: “A instrução é boa para os eclesiásticos, mas desnecessária para os demais” (FIORI, 1986, p.116).

Lutero ainda defendia que o poder público deveria ser o responsável por obrigar que os pais enviassem seus filhos à escola, sendo assim, os germânicos que migraram para o Espírito Santo vieram de uma realidade em que as escolas eram gratuitas e públicas (DETTMANN, 2014, p.45). Já estavam acostumados à cobrança por parte do governo em relação à escolarização de seus filhos. Aqui, no entanto, se depararam com uma realidade diferente, pois o Estado brasileiro não tratava o ensino com a mesma prioridade, sendo incapaz de suprir essa necessidade em todas as regiões das suas províncias.

Boa parte dos imigrantes que aqui chegaram possuía alguma instrução primária adquirida na Alemanha, bem como os filhos mais velhos. Crianças aqui nascidas não tiveram oportunidades de aprender a ler e a escrever nos primeiros anos na nova pátria. O Estado ausentou-se completamente, proporcionando uma falta completa de escolas, pois malmente conseguiu acompanhar o desenvolvimento econômico das novas colônias. Além disso, uma visão governamental controlada por latifundiários tinha pouco interesse em escolas de imigração estrangeira (RÖLKE, 2016, p. 380).

Devido à ausência do poder público e em obediência aos ensinamentos de Lutero, tivemos as primeiras iniciativas de organização de escolas por ação das famílias e da igreja, como pode ser visto no relato abaixo:

[...] a administração provincial do Espírito Santo não tinha condições para dar atendimento educacional suficiente às escolas da Província e nem para as colônias, assim, inicialmente as crianças em idade escolar, recebiam alguma instrução ministrada pelos moradores das colônias em suas

próprias casas. Diante dessa situação as igrejas, principalmente a Igreja Luterana, teve a preocupação em investir na construção de escolas paroquiais, que geralmente eram construídas ao lado das igrejas em regime de mutirão, e serviam tanto para as aulas como para os cultos. (DETTMANN, 2014, p.45).

O incentivo à escolarização também pode ser percebido em um dos momentos mais importantes para o luterano, o ato confirmatório<sup>5</sup>. Como preparação a igreja ministra o ensino bíblico para as suas crianças, por um período de três anos, em encontros semanais quando estudam o Catecismo Menor de Lutero, aprendem os hinos, a história e as normas de funcionamento da igreja. A confirmação para as comunidades luteranas é uma espécie de rito de passagem para a vida adulta, “o adolescente não é mais filho do fulano, mas é a pessoa em si” (I.H.B apud WEBER, 1996, p.35).

Para participar da Confirmação é imprescindível o domínio da leitura e da escrita. Ainda de acordo com Weber (1998, p. 22) a escolarização por vezes era confundida pelas famílias com o ensino confirmatório, ou seja, no preparo do jovem para a vida cristã, pois os “os párocos só admitem à confirmação, os meninos que já tenham frequentado a escola”.

Esse ritual contribuiu para a escolarização das crianças, pois, devido a uma legislação interna da igreja, só poderiam ser confirmados as que estivessem frequentando a escola. A partir de um estudo realizado na comunidade de Melgaço, Weber (1998, p. 137) relata que

A comunidade é unânime em reconhecer que essa obrigatoriedade, reforçada por “lei” da Igreja Luterana, é que efetivamente fez cumprir a escolarização mínima até a 4ª série, na comunidade. No entanto, ao serem questionados sobre se esta “lei” ainda precisa ser mantida, algumas poucas vozes levantaram a dúvida do cumprimento da escolarização nas quatro séries iniciais sem tal determinação religiosa. Cogitaram a possibilidade de alguns pais enviarem seus filhos apenas por dois a três anos para a escola, retendo-os, então, em casa para aproveitá-los no trabalho. Muitos, porém, foram de opinião que, independentemente da “lei” da Igreja Luterana, a maioria cumpriria a escolarização até a 4ª série do ensino fundamental.

Em muitos casos após cumprir o rito confirmatório, que coincidia com a 4ª série, muitos jovens abandonavam a escola. Nos dias atuais essa obrigatoriedade, foi elevada da 4ª série para a 8ª série (atuais 5º e 9º anos). Ainda ocorrem casos de evasão escolar depois da confirmação e da conclusão do Ensino Fundamental,

---

<sup>5</sup> Ritual da Igreja Luterana em que o adolescente professa sua fé publicamente, podendo assim, participar da Santa Ceia.

mesmo com a cobrança legal que coloca a idade de até 17 anos como obrigatória para a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Ou seja, em muitos casos o ensino confirmatório pode continuar sendo confundido com o processo de escolarização, ou até se sobrepondo a ele.

Outro fator que atravessou a cultura do homem do campo, em Domingos Martins, levando muitos dos seus filhos à evasão escolar foi a política pública de nucleação e fechamento de escolas. Esse atravessamento é percebido com o Projeto de Centralização de Escolas, iniciado em 1991, sob a justificativa de que estavam mal distribuídas, “em função da proximidade das casas dos alunos e dos deslocamentos dos professores” (SANTOS *et al.*, 1992, p.59). Vinte e sete escolas foram reduzidas a apenas doze e os alunos passaram a depender do transporte escolar ofertado pela municipalidade.

O Espírito Santo viveu um intenso processo de municipalização na educação, ou seja, o Estado passou para as prefeituras a responsabilidade de gerir algumas escolas. Em Domingos Martins

Mediante a configuração deste cenário, foram fechadas trinta e duas escolas e em seu lugar criadas unidades completas de Ensino Fundamental. Este redirecionamento educacional tinha por objetivo melhorar a qualidade do ensino, ampliar o atendimento de professores especializados nas áreas de conhecimento e também vivenciar maior socialização, ampliando-se assim, a sua interação com outras realidades visando oportunizar-lhes novas visões (PMDM, 2018)<sup>6</sup>.

No Município a discussão em torno do fechamento de escolas é controversa. Para alguns, essa política trouxe consequências nefastas para várias comunidades, conforme nos relata a coordenadora municipal da Educação do Campo em Domingos Martins, Sônia Maria Bravim Bassani:

A importância de manter uma escola no campo fica evidente quando não pensamos para as pessoas e sim quando pensamos com elas. Essas escolas são instituições de ensino no lugar onde se vive, direito que não deve ser tirado. Para além de instituições de ensino, são também ponto de encontro para debates importantes para a comunidade e conseqüentemente para municípios e estado. A escola leva para essas comunidades ações de saúde, ação social...Quando se fecha a escola, outras políticas chegam com menos intensidade para estes lugares (Entrevista concedida em: 03 mai. 2019).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.domingosmartins.es.gov.br/historico-da-educacao-no-municipio.html>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

Em entrevista com Leonardo Barth, ex-secretário Municipal de Educação e Esporte, que geriu esse processo, ouvimos o relato de que a nucleação contribuiu para o aumento da quantidade de matrículas e os anos de estudo. Segundo ele não houve fechamento de escolas e sim um remanejamento, com o objetivo de que:

Os alunos que estudavam até a quarta série, se eles tivessem uma escola de ensino fundamental completo, automaticamente poderiam continuar. Além de ter professores habilitados. Isso aumentou o tempo de estudo na escola (Leonardo Barth em entrevista. 22 out. 2018).

Vimos nos depoimentos acima que a comunidade e os gestores municipais compreendem diferentemente o fechamento de uma escola. Cabe ressaltar a necessidade de que as políticas voltadas para o campo considerem a condição de jovem, trabalhador e estudante, que caracterizam os sujeitos da EJA ao invés de em função de questões econômicas, ignorar essas especificidades.

Com esta compreensão é que temos presenciado no Espírito Santo, no âmbito da sociedade civil, mobilizações promovidas pelos movimentos sociais<sup>7</sup> e comunidades escolares do campo. Esses segmentos vêm buscando o fortalecimento do debate sobre o fechamento/nucleação de unidades escolares cobrando a efetivação de direitos já conquistados através da legislação, da luta pela permanência das escolas nas comunidades rurais e por uma educação no e do campo.

A política de fechamento e nucleação de escolas do campo no Espírito Santo não é uma questão nova. Fez com que muitas crianças, adolescentes e jovens tivessem que percorrer longas distâncias para chegar até as unidades escolares, o que contribuiu para que muitas interrompessem sua escolarização. Entre as comunidades camponesas era comum o medo do envolvimento dos filhos com “coisas” da cidade, como drogas e mau comportamento, O relato abaixo é de um casal de pais também de Melgaço colhido por Weber (1998, p. 236-237)

Muitas vezes é assim, muitas pessoas da roça mandam seus filhos para o ginásio, alguns foram um ano e aí foram mantidos em casa, não foram mandados mais. E várias, muitas crianças se ‘perderam’, porque o que ainda não tinham feito de maldade, passaram então, muitas vezes, a aprender cada vez mais dos amigos [...] Porque as crianças são assim, quando chegam na cidade, para aprender alguma coisa, crianças da roça são piores que as crianças da cidade [...] Porque uma criança da roça, quando chega na cidade e vê uma coisa, aí ele pensa: ele [o da cidade] faz, então eu também posso fazer. Eles são muito ignorantes, os da roça. [...]

---

<sup>7</sup> Tais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES), Fórum de EJA/ES, Associações de pais e estudantes, além de outros que se juntam à luta.

Quando pessoas da roça vão para a cidade, a turma que trabalha com drogas primeiramente envolve os ignorantes da roça, e estes deixam se envolver.

A suposta 'ignorância' da criança da roça, fez com que muitas sofressem com este processo, porque desconfiados, muitos pais não permitiam que seus filhos fossem buscar as escolas em localidades mais distantes.

A necessidade de mão-de-obra para lavoura também contribuiu para o afastamento de muitas crianças da escola. O importante era apenas saber ler, escrever e fazer contas, pois, para o trabalho na roça não precisava de mais nada. Muitos pais alegavam inclusive, que o estudo não contribuía com a formação e poderia até fazer com que o menino se sentisse estimulado a abandonar a roça. Como nos diz Elisa Guaraná de Castro (2005), este é o grande dilema do jovem rural: ficar no campo ou partir para a cidade.

Um fator inusitado encontrado durante a pesquisa foi o desejo entre os meninos de interromper os estudos e começar a trabalhar para poder adquirir desde cedo, uma motocicleta. Essa é uma tradição em muitas famílias camponesas, sendo comum ouvir narrativas como: "Aqui para o homem se dá o terreno, se compra moto, para menina não. Para menina é assim, para menina você dá jogo de quarto, enxoval" (WEBER, 1998, p.94). Essa vontade de adquirir uma motocicleta é real até hoje, incentivando muitos a jovens adquirirem esse bem antes mesmo da idade legal, pilotando sem habilitação. Alguns pais endossam essa aquisição justificando a necessidade de se percorrer distâncias com maior agilidade no campo.

Todas essas condições contribuíram para a formação de um grande número de pessoas com escolarização interrompida e um número baixo de alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente no Ensino Médio. Esses dados foram constatados a partir de uma pesquisa empreendida pela municipalidade<sup>8</sup>.

Na tentativa de solucionar essa fragilidade, tivemos a implantação da EJA em Domingos Martins sob a gestão da municipalidade, como veremos a seguir.

---

<sup>8</sup> Infelizmente os dados obtidos pela pesquisa se perderam e não estão mais disponíveis para análise, restando apenas os relatos dos profissionais que atuavam na época.

### 1.3 A CAMINHADA DA EJA EM DOMINGOS MARTINS/ES E A EMEFM MARIANO FERREIRA DE NAZARETH

A partir do contexto apresentado, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte iniciou uma campanha com o apoio do Ministério Público, as Igrejas Católica, Luterana e a sociedade civil, que objetivou oportunizar a escolarização para quem não teve acesso ou não pôde dar continuidade “na idade certa”.

Em 1991, em parceria com o Estado, foi aplicado um exame para certificação, mais conhecido como provão que mobilizou o Município. No entanto, não foi o suficiente para resolver o problema. Era necessário pensar em outra estratégia que garantisse o acesso ao ensino.

Sendo assim, foi implantado um convênio com o Centro de Estudos Supletivos de Vitória em parceria com a Secretaria Estadual de Educação - SEDU. Os professores vinham de Vitória aos sábados para sanar as dúvidas dos alunos e aplicar as avaliações. No ano de 1994, o Conselho Estadual de Educação autorizou a criação do curso de Suplência de 5ª a 8ª séries, a partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE Nº 47/94, com o seguinte texto:

Autorizar a criação do Curso de Suplência de 5ª a 8ª série pela Prefeitura Municipal de Domingos Martins, através de módulos, nos moldes da metodologia utilizada pelos Centros de Estudos Supletivos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, determinando que as avaliações do curso sejam processadas pelo próprio corpo docente.

Para este atendimento foi criada a Escola Municipal de 1º Grau de Domingos Martins e a Secretaria Municipal de Educação e Esporte passou a aplicar suas próprias avaliações e emitir a certificação. A princípio, a EJA atendia aos alunos de 1ª a 4ª séries, com provas de nivelamento e, 5ª a 8ª séries através de módulos.

O interesse pelo supletivo cresceu no interior do Município e as lideranças locais passavam a trazer as demandas para a Secretaria Municipal de Educação e Esportes que realizava um estudo de viabilidade e selecionava os locais onde ocorreriam os atendimentos. Segundo Adnilses Arthur Machado, que coordenou o processo de interiorização da EJA, esse interesse crescente se dava por muitas razões entre as quais destaca

[...] um dos principais é que naquela época começou a exigência de estudo para tirar a carteira de motorista<sup>9</sup>, isso para os homens. Para as mulheres...elas estavam começando a tomar a liderança comunitária, então elas queriam ter um pouco mais de estudo. Acabou que um bocado virou professora, pedagoga<sup>10</sup> (Narrativa de Adnilses Arthur Machado obtida por meio de entrevista. 22 out. 2018).

O interesse em participar das atividades religiosas também é destacado. Ler o texto bíblico, acompanhar os estudos também era um dos desejos dessas pessoas.

O atendimento se estendeu para Melgaço, Melgacinho, Rio Ponte, São Rafael, Pedra Azul e Biriricas. O projeto ficava cerca de dois anos em cada localidade e, quando não havia professores, eram designados os profissionais da sede, que iam uma vez por semana realizar o atendimento. Quando a comunidade não dispunha de escolas para funcionamento, a igreja cedia espaço para as aulas. É interessante salientar que as aulas ocorriam durante as tardes de 13h às 18h30, ou seja, os alunos deixavam seus afazeres com a lavoura para irem à escola, o que segundo Adnilses, era uma grande festa.

Sobre esse período Leonardo Barth, secretário Municipal de Educação e Esporte da época relata que

Talvez essa parte seja a mais importante. Naquela época o pessoal realmente estudava. Uma das coisas que mais me atraiu, foi que no final de semana eles faziam grupos de estudo. E hoje eu vejo que a clientela é o pessoal que não fica no regular (que não tem não tem atração, não tem nada), e que vem pra cá. Naquela época eram pessoas que não tiveram chance de estudar e que estudavam com alegria, com satisfação, com prazer, eles se sentiam mais gente. Hoje... (Narrativa de Leonardo Barth obtida por meio de entrevista. 22 out. 2018)

O atendimento ocorria simultaneamente na sede do Município e sempre na intenção de garantir o acesso a Prefeitura Municipal disponibilizava acomodações as sextas e sábados para os alunos de locais onde não havia atendimento. Os homens dormiam na EEEFM Teófilo Paulino e as mulheres no prédio da Antiga LBA (Legião Brasileira de Assistência). As refeições eram feitas nas instalações da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) de Domingos Martins, onde funcionava provisoriamente a Escola Municipal de 1º Grau de Domingos Martins.

<sup>9</sup> Segundo o Art. 140 do Código Brasileiro de trânsito, saber ler e escrever é pré-requisito para a habilitação de motorista.

<sup>10</sup> É muito expressivo o número de pessoas que atuam na rede municipal de ensino do município, como professores, pedagogos e coordenadores, que foram alunos da EJA.

Ao final do ensino fundamental, muitos jovens não conseguiam dar continuidade aos estudos, por razões como o trabalho e a distância das escolas e também pelo fato da Secretaria Estadual de Educação não manter a oferta de EJA em nível Médio. Visando garantir aos alunos o direito de prosseguir em seus estudos, o Município recorreu ao Conselho Estadual de Educação que após análise, permitiu que este assumisse também o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir do ano 2000, por meio da resolução nº 275/2000, que foi substituída posteriormente pela resolução nº 1142/2005. É importante frisar que é um caso único no Estado, onde uma prefeitura assumiu a responsabilidade do Ensino Médio.

No parecer, o relator José Dilton Rocha expôs que:

A Secretaria Municipal de Educação de Martins já mantém a oferta de EJA no nível fundamental. O Governo do Estado, por sua vez, não oferece essa modalidade de ensino em nível médio nas suas unidades escolares instaladas no município, se o fizesse, não seria justificável, do ponto de vista da legalidade, o município pleitear tal oferta (Parecer CEE nº 1328/2005).

Para pensar na nomenclatura que atendesse a oferta, a unidade de ensino passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio de Domingos Martins com capacidade para expedir a certificação dos alunos que concluíssem a EJA.

Em 2001 o atendimento se restringiu à sede do Município e passou a ser realizado em um espaço cedido pela EEEFM Teófilo Paulino. As aulas aconteciam no turno noturno de segunda a sexta e aos sábados de manhã, dia em que o transporte tinha a possibilidade de trazer os alunos do interior.

No ano de 2007, a municipalidade adquiriu o prédio da CNEC para abrigar a Escola de 1º e 2º graus de Domingos Martins, que passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Mariano Ferreira de Nazareth a partir da Lei Municipal nº 1.936/2007, que além de manter a EJA, passou também a ofertar o Ensino Regular.

Em nova uma tentativa de ampliar o acesso ao ensino, em 2008 iniciou-se um projeto para interiorizar a oferta da EJA, oportunizando aos jovens e adultos camponeses esta modalidade em unidades mais próximas de suas residências. A proposta também era diminuir o índice de alunos que se evadiam devido às

dificuldades de deslocamentos. Neste período outra preocupação era a certificação dos cidadãos para um concurso público que foi realizado pela Prefeitura.

O desafio era levar essa modalidade para polos em regiões rurais do município: Melgacinho, Rio Ponte, Aracê passaram a receber turmas de Ensino Fundamental e Médio. A alfabetização se espalhou pelas regiões de Santa Isabel, São Rafael, Perobas, Barra do Tijuco, Melgaço, Barcelos.

A EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth passou a ser o apoio pedagógico e administrativo para as demais, fazendo toda a organização documental e pedagógica, como a produção das provas que eram aplicadas em todos os polos. Muitos professores da Sede se deslocavam para ministrar as aulas devido à dificuldade de se ter profissionais habilitados, principalmente, nas áreas de Biologia, Física e Química. Entretanto, esse projeto durou apenas dois anos, pois a prefeitura cessou o atendimento, alegando falta de recursos financeiros para arcar com a contratação de professores, bem como, com o transporte. Assim essa modalidade voltou a ficar restrita à sede do Município e os alunos do interior passaram a ter que se deslocar novamente aos sábados.

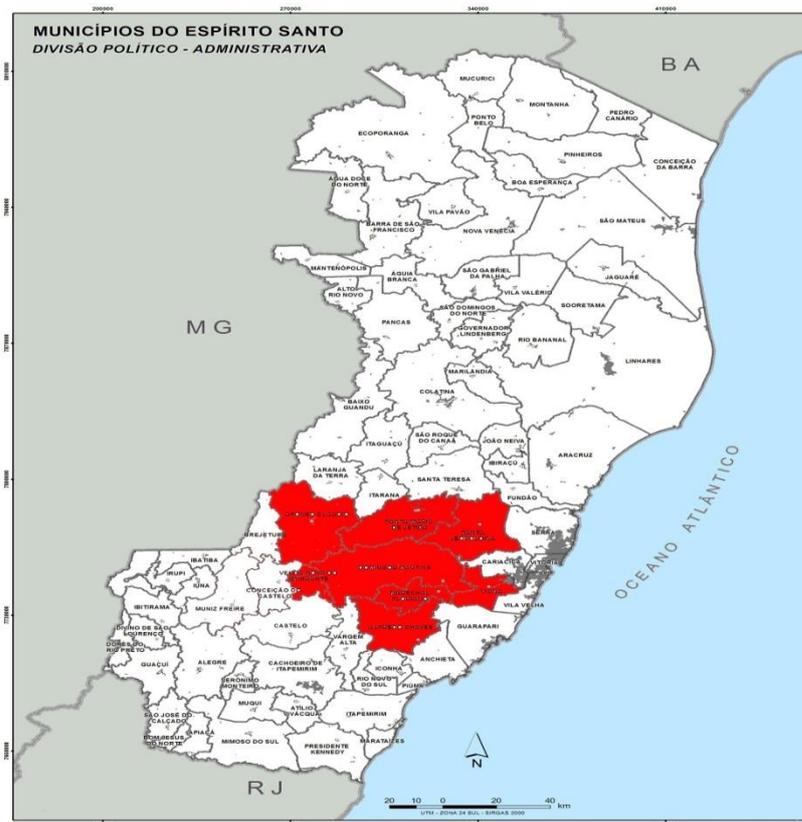
Percebemos que em Domingos Martins o estudante do campo que acessa a EJA vive um movimento que hora amplia o acesso, hora o restringe. Ou seja, por vezes a escola se aproxima do estudante, mas, por vezes se afasta novamente. O exercício do direito é instável, e vai ao sabor das condições financeiras do município, pois, quando se tem que fazer restrições orçamentárias na educação, a modalidade é atingida.

Nesta perspectiva de cortar custos, em 2015 foi iniciada uma parceria com o Governo Estadual, que através do Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos passou a ofertar o transporte e o pagamento dos professores, cabendo ao município a responsabilidade dos funcionários administrativos, o local de funcionamento, a merenda, os recursos didáticos e pedagógicos. Diante das dificuldades de adaptação da estrutura metodológica, a parceria foi reformulada. A partir de 2016, o Estado continuou a ofertar o transporte, porém passou a custear apenas os professores de Química, Física e Biologia, disciplinas restritas ao Ensino Médio, o que fez o município responsável por tudo que era mais necessário para o funcionamento da EJA.

Atualmente, as atividades dessa modalidade em Domingos Martins estão restritas à EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, com a oferta da Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola é localizada na sede da cidade, conhecida popularmente como Campinho, mas grande parte dos seus alunos, inclusive do ensino regular, é oriunda de várias comunidades rurais.

No que diz respeito à modalidade em questão, o atendimento abrange outros municípios vizinhos, como Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Alfredo Chaves, Afonso Claudio, Santa Maria de Jetibá, Venda Nova do Imigrante e Viana. Conforme o mapa abaixo.

Figura 1 - Municípios atendidos pela EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth em Domingos Martins/ES



Fonte: Adaptado a partir de Instituto Jones dos Santos Neves (2019).

A escola funciona nos três turnos, incluindo os sábados pela manhã. Em 2018 atendeu 907 alunos, sendo 542 do Ensino Regular e 365 da Educação de Jovens e Adultos

## 1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Coerente com a abordagem teórica metodológica, eis que consideramos as políticas nesta pesquisa como respostas do Estado que buscam atender a problemas e demandas da população (MAINARDES, 2015), neste caso, às necessidades dos sujeitos estudados. A proposta deste estudo se voltou de acordo com os objetivos propostos para a identificação de mecanismos de indução, pois analisou as ações empregadas pelas políticas públicas que contribuem para a migração dos jovens oriundos do campo para as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. Tal investigação ocorreu na perspectiva do acesso, permanência e direito à educação. Operou com a análise de conceitos que emergiram no decorrer da pesquisa, tais como: juventudes, juventude do campo, trabalho, Educação do Campo e políticas públicas, bem como com o levantamento de dados que subsidiaram a compreensão do problema estudado.

Diante das particularidades no que diz respeito ao acesso e direito à educação para os sujeitos que demandam a EJA em Domingos Martins, optamos por uma investigação que assumiu, como metodologia, o estudo de caso. Segundo André (2013, p.97)

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

Entretanto é preciso destacar que apesar da individualidade, o evento estudado não foi separado do seu contexto, visto que entendemos que as políticas públicas que são produzidas no município são reflexos do que ocorre em nível estadual e federal, e tomá-las de modo isolado seria negar essa conexão.

O estudo de caso nos possibilitou “investigar pelo lado de dentro” (GIL, 2009), isto é, a partir da perspectiva dos que estão envolvidos diretamente no fenômeno. Para tanto, foi fundamental ouvir os sujeitos implicados no processo e analisar os documentos e dados oficiais, para o conhecimento da realidade.

Os pesquisadores em Políticas Educativas admitem que não existe neutralidade no estudo, portanto a análise cuidou para deixar evidente qual o posicionamento epistemológico do pesquisador, para que sua interpretação da realidade possa ser

estudada a partir de determinado ponto de vista, já que há a possibilidade de existir outras interpretações.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa foi necessária a escuta de sujeitos envolvidos no processo de migração do ensino regular para a EJA. André (2013) destaca como métodos de recolha de dados o fazer perguntas, saber ouvir, observar os eventos e ler documentos, o que foi considerado nesta investigação. Nesse processo, como já dito anteriormente, o desafio foi o de investigar o nosso próprio trabalho, sem que esta relação interferisse nos resultados. Estivemos constantemente atentos ao risco de oferecer respostas antecipadas, baseadas no cotidiano da instituição e no nosso relacionamento com os sujeitos investigados.

Ouvimos os alunos que migraram para a EJA - Ensino Fundamental e Médio - da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, sem interromper o seu processo de escolarização. Ao ouvi-los, então traçamos um perfil deste público, e buscamos conhecer suas trajetórias escolares e as razões que motivaram o fenômeno em estudo.

Realizamos a escuta dos diretores de escolas municipais e estaduais de ensino regular de Domingos Martins das quais os sujeitos em estudo foram transferidos. O objetivo foi identificar os mecanismos que contribuem para a migração dos jovens do ensino regular para a EJA.

Na escuta dos professores que atuam na EJA na escola estudada foi possível perceber os impactos que a reconfiguração dos sujeitos causou no cotidiano escolar. A investigação envolveu os seguintes passos:

- a) Levantamento de dados sobre as matrículas na EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, nos níveis fundamental e médio, a partir dos movimentos de matrículas referentes ao período de 2008 a 2018. A partir dos dados realizamos a análise documental do percurso de cada aluno, para identificação dos que migraram para a EJA sem interromper o processo de escolarização.
- b) Levantamento de dados estatísticos disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Inep, plataforma QEdU e na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins, referentes à evasão e reprovação;
- c) Levantamentos de dados no site da Transparência – ES sobre fechamento de escolas no Espírito Santo;

- d) Análise do Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins, Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico da escola em estudo;
- e) Aplicação de questionários a 41 alunos da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth que respondem aos objetivos do estudo, ou seja, camponês, que teve acesso a escolarização na “idade certa” e que foi “migrado” para a EJA;
- f) Realização de entrevista semiestruturada com 12 alunos da EJA, que correspondem ao perfil estudado. As perguntas da referida entrevista foram pré-estabelecidas, porém, houve a liberdade de inserção de outras, dependendo das devolutivas dadas pelos entrevistados, pois como nos afirma Lüdke e André (1986, p. 34), “na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”;
- g) Questionários aplicados a 10 diretores de escolas de ensino regular das quais são provenientes os alunos matriculados na EJA e que foram foco deste estudo.
- h) Aplicação de questionários e entrevistas aos 10 professores da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth que atuam com a EJA;
- i) Registros de observação direta com relação à dinâmica de acolhimento e acompanhamento no trato dos sujeitos jovens que acessam a EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth.

Toda investigação é sempre uma forma de se “avançar no conhecimento” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 18), por isso a metodologia aqui empregada, não visou ao esgotamento do tema, todavia, se constituiu numa proposta inicial de investigação baseada em dados que suscitaram possibilidades de entendimento do fenômeno da reconfiguração do perfil dos estudantes que acessam a EJA no município de Domingos Martins.

## 2 O PLURALISMO COMO DIÁLOGO ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS DISTINTAS

Esta pesquisa se insere no campo da Política Educacional, ramo de saberes ainda considerado emergente na América Latina e que tem suas origens nas Ciências Sociais e na Ciência Política. Podemos defini-lo como um campo de estudo que tem por objetivo analisar as políticas educativas que são formuladas pelo Estado, sejam elas em nível municipal, estadual ou federal. No entanto para Mainardes (2018), essa conceituação não pode ser fechada, pois depende da perspectiva epistemológica em que a pesquisa se ancora. Tello (2015) concordando com esta assertiva acrescenta que a interpretação do pesquisador é fundamental, afinal não se pode afirmar que exista uma forma universal para a caracterização desse campo. Em entrevista à Mainardes (2015), Ball nos chama a atenção para o fato de que

[...] a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço (MAINARDES, 2015, p.5).

Nesse sentido, a definição do objeto de estudo é fundamental, já que só então os rumos da pesquisa vão ganhando concretude como um movimento, tanto na formulação do projeto, quanto na orientação metodológica. Optamos por adotar o conceito de política assumido por Mainardes (2018, p.188), “para quem as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população”. Percebemos que as demandas para as políticas são de origens diversas, “tornando-as fragmentadas, pontuais e incompletas” (MAINARDES, 2018, p.188).

Com a variedade de conceitos que emergiram no decorrer da pesquisa, consideramos que para a compreensão do problema investigado, apenas uma teoria seria insuficiente para oferecer subsídios para a análise. Sendo assim, este estudo abriu para a EJA o diálogo entre campos distintos de abordagens temáticas envolvendo a Sociologia da Juventude, Educação do Campo e Políticas Públicas. Fizemos a opção pela Perspectiva Epistemológica Pluralista assumindo o risco de exercitar a estratégia da teorização combinada, prática que vem sendo utilizada nas

pesquisas do campo das políticas educativas. Neste sentido, Mainardes (2017, p. 13) aponta que:

O que aqui chamamos de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configuraria a estratégia da 'teorização adicionada'. A articulação de ideias de diferentes teorias implica em justificar tais escolhas, em apresentar reflexões em torno do próprio quadro teórico construído.

A teorização combinada defendida por Mainardes deve ter como meta a construção de um quadro teórico coerente, o que se diferencia da teorização adicionada, que nem sempre é capaz de demonstrar uma unidade ou coerência, pois,

O resultado do simples adionamento e da sobreposição de ideias de diferentes autores resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente (MAINARDES, 2018, p. 17).

O autor alerta para o cuidado de não confundirmos pluralismo com ecletismo:

Já o ecletismo significa a justaposição de teorias ou ideias, de forma mais ou menos aleatória, sem muito rigor e sem que haja evidências do reconhecimento das diferenças epistemológicas que estão na base de tais ideias ou teorias. De modo geral, os autores que se utilizam do ecletismo não apresentam reflexões ou justificativas das escolhas teóricas. (MAINARDES, 2018, p.13)

Assim, exercitamos neste relatório o diálogo a partir de conceitos de campos distintos que podem contribuir para a constituição do estudo em foco, de modo a responder com coerência aos objetivos que propusemos.

## 2.1 SOBRE AS JUVENTUDES: DESAFIOS À UMA COMPREENSÃO NÃO HOMOGENEIZADORA

Como já sinalizado este estudo buscou interlocução com a produção teórica no campo da Sociologia da Juventude, na qual o jovem é visto como uma categoria plural, não homogênea, respeitando suas especificidades e buscando uma coerência nas análises de forma a não cair nas generalizações vazias, que tentam padronizar os sujeitos. Isto implica abandonar a visão de "vir a ser", muitas vezes empregada aos jovens, e lançamos mão ao entendimento de que já são sujeitos de valores, sujeitos humanos e cidadãos (ARROYO, 2017).

Para o estudo em questão, adotamos uma perspectiva baseada no pensamento de Pais (1990) que defende o uso do termo juventudes e não juventude e de Dayrell (2003, 2007) que aborda este grupo a partir de uma construção social e histórica.

Segundo Pais, a sociologia apresenta duas maneiras de se entender esse grupo social: a primeira de forma homogênea, considerando-a uma faixa etária; e a segunda privilegiando a diversidade ao considerar aspectos culturais, sociais e econômicos.

[...] Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também as diferenças sociais que entre eles existem (PAIS, 1990, p. 140).

Usar o termo juventude deixaria de lado toda uma diversidade social, cultural, religiosa e até de localidade geográfica. Mesmo que para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a juventude seja um grupo de pessoas que possui idades entre 15 e 29 anos, pensá-la somente por um dado etário e biológico poderia nos induzir ao entendimento de que se trata de uma categoria homogênea.

Pais (1990) nos apresenta duas correntes da sociologia da juventude: a geracional e a classista. A primeira nos remete à ideia de que indivíduos da mesma faixa etária compartilham as mesmas experiências, numa visão unitária.

Isto é, para a corrente geracional, as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse facto, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares (PAIS, 1990, p. 154).

A maior crítica que essa corrente sofre se relaciona à homogeneização que tenta padronizar os sujeitos jovens. Nessa visão ainda teríamos os conflitos intergeracionais oriundos da descontinuidade de valores, que seria uma disfunção no processo de socialização (PAIS, 1990, p.152). A juventude teria, neste sentido, uma cultura própria que se opõem as de outras gerações.

A segunda corrente proposta por Pais é a classista que considera em sua reflexão o fator de reprodução de classes sociais. Ou seja, a passagem para vida adulta será diferente para os jovens de acordo com sua origem social. Entretanto, segundo Pais (1990), mesmo dentro de uma mesma classe encontram-se diferenças, isto é, uma visão determinista da juventude é problematizada. Neste caso, considera-se a

juventude em sua multiplicidade intergeracional e intrageracional, abandonando a ideia de um grupo uniforme e assumindo o entendimento das relações sociais tendo em vista os diversos contextos em que esses sujeitos estão inseridos.

Juarez Dayrell (2003) nos aponta o jovem como um sujeito social, que se expressa a partir de um modo de ser. Assim como Arroyo (2017), ele nos convida a deixar de lado a visão de transitoriedade que nos é apresentada acerca desses indivíduos.

Esta concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido para formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 156).

E assim se faz necessário estudar a juventude segundo suas relações cotidianas como um ser que já é, e não somente com perspectivas futuristas. Em vários casos, os jovens são vistos como público alvo de um mercado de consumo crescente ou ainda como uma categoria que vive momentos de irresponsabilidade, de paixões e até de libertinagem. Abandonando essa forma negativa, Dayrell (2011) continua seus estudos através de uma visão múltipla que nos aponta análises por meio do contexto social, cultural, de gênero e as condições geográficas. Ao assumir o jovem como sujeito social, ele deve ser estudado como alguém que possui uma história e que se relaciona com outros indivíduos. Ou seja, “o sujeito é ativo age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2007, p. 159).

A partir dos pressupostos apresentados, adotamos no processo de investigação a compreensão das juventudes como múltiplas, reafirmando sua pluralidade, considerando os seus processos de encontros, rupturas, de continuidade e seus desejos. E ainda como fruto de suas relações sociais, portadoras de direitos em relação aos quais se demanda a produção de políticas públicas específicas, a partir da escuta dos seus anseios.

### **2.1.1 Os jovens sujeitos camponeses**

O diálogo com a teorização do campo das juventudes afirma o jovem como um ser social, quer dizer, se constitui como humano através da relação com outros seres

humanos, e desde esse encontro ele constrói o seu mundo, sua vida em sociedade e o seu “modo de ser jovem”. A partir deste entendimento e da concepção das múltiplas juventudes, passaremos a analisar o jovem camponês.

O campo tem sido local de intensas transformações que influenciam a vida de todos os sujeitos nele implicados, inclusive a sua juventude. Freitas e Leão (2011) relatam a pouca visibilidade dada à juventude camponesa nos estudos acadêmicos. Segundo Castro (2015, p. 278) o foco dado aos estudos sobre a juventude urbana ainda é maior do que o que se tem dado à camponesa. Mas, a tendência é que essa situação seja superada, pois, está se construindo um espaço de visibilidade pública e política da diversidade juvenil, onde a juventude rural se notabiliza como uma força no âmbito da ação coletiva. Essa mudança se refletirá no mundo acadêmico, como um campo emergente, principalmente na área da Educação, que por muito tempo tratou do aluno e que agora passou a reconhecer que não se trata de uma categoria homogênea e sim diversa, composta por vários sujeitos: homens, mulheres, negros, brancos, urbanos, rurais, crianças, jovens adultos, idosos.

A demarcação de juventude no campo é bastante imprecisa, nem sempre ligada à questão etária. Wanderley (2007, p. 22) narra que durante sua pesquisa realizada em uma vila rural do interior de Pernambuco, ao pedir indicações de jovens para serem entrevistados, havia a distinção entre os casados, que apesar da pouca idade não eram considerados jovens. A distinção entre casado e não-casado está na base das representações sociais da juventude.

Para as comunidades camponesas, os jovens são aqueles sujeitos que ainda não se emanciparam de seus pais. Vivem debaixo do teto paterno e na maioria das vezes trabalham com a família sem receber nenhuma remuneração, pois, a simples inserção no mundo do trabalho não denota uma autonomia, o que em parte contribui para o desejo de sair do campo para tentar a vida nas cidades como uma forma de se alcançar a ascensão financeira.

A família do campo não foge à tradição da sociedade patriarcal que centra no pai a função de mediatizar todo o trabalho, outorgando a ele também o controle sobre todos os que com ele vivem (OLIVEIRA, *et al.*, 2014, p.139)

O jovem camponês apresentado como uma categoria capaz de questionar, contestar, desviar de padrões e produzir transformações, pode ser visto como o responsável por manter e salvar o campo, capaz de impedir o “fim” do mundo rural e

responsável por dar prosseguimento ao trabalho familiar. Segundo Castro (2005, p. 25), a “juventude” deveria ser impedida de completar seu destino: a migração do campo para a cidade, pois ela seria o agente de transformação e resgate no campo. No entanto, percebe-se que o grande dilema da juventude é: ficar no campo ou partir para a cidade. Essa dúvida traz principalmente aos mais velhos uma sensação de instabilidade e desconfiança, que acaba por dificultar aos jovens assumirem um papel de protagonismo nas comunidades rurais. Em muitas comunidades é negado a eles o poder da fala baseado nessa desconfiança. Numa relação hierárquica, o seu pensamento não é levado em consideração ou então, ele só é visto quando todas as outras possibilidades já se esgotaram.

No entanto a permanência do jovem no campo esbarra no problema do acesso a posse da terra, uma vez que em nosso país a estrutura fundiária está assentada em um modelo de concentração e com preços elevadíssimos. Ainda não possuímos um programa de distribuição de terras eficiente, que contemple a grande parcela da população sem terra, pois, o que se projeta são ações que beneficiam e fortalecem o agronegócio, principalmente, voltado para a exportação. A agricultura familiar para abastecer o mercado interno não tem sido prioridade.

Neste quadro, a juventude rural está inserida em uma estrutura agrária concentrada e concentradora, que reduz as possibilidades do conjunto dos jovens do meio rural de ter acesso à terra, seja pelo seu alto preço, seja pela ineficiência da política de distribuição de terras, tendo a migração para as cidades ou para áreas de agricultura empresarial como saída para garantir a sobrevivência (COVER; CERIOLI, 2015, p. 64).

A permanência da juventude no campo passa por políticas públicas que criem e fortaleçam estruturas para atendê-los, tais como, uma educação do/no campo, lazer, sistemas de comunicação, acesso a conhecimentos sobre técnicas de cultivo, aquisição de máquinas e investimentos voltados para a prática de produção.

É importante que os estudos sobre a juventude camponesa estejam atentos para compreenderem a articulação entre a condição juvenil e modelos de desenvolvimento. Esse talvez seja o caminho para a superação do “beco sem saída” que vem configurando as pesquisas sobre a vitalidade do território camponês como forma de vida no futuro (LEÃO; ROCHA, 2015, p. 25-26).

Para muitos jovens camponeses, a instituição escolar passou a ser vista como um agente de mobilidade social, o que pode ser comprovado pelo aumento no número de filhos de agricultores que frequentam as escolas o que tem crescido o número de anos de escolarização.

Muitas vezes esses jovens frequentam escolas urbanas devido à inexistência de escolas próximas à sua comunidade. Isso causado pelas políticas de nucleação e fechamento de escolas, algo tão presente no contexto atual. Esse fato pode trazer conflitos culturais resultantes no encontro com outros grupos, como nos assegura Brumer (2007, p. 40)

Esses jovens também são submetidos ao confronto de valores sobre a vida no meio rural e no meio urbano, pois os cidadãos (alunos e professores) transmitem uma visão relativamente negativa dos rurais.

Na escola urbana, diversas vezes esses jovens se deparam com estereótipos de caipiras, matutos, atrasados.

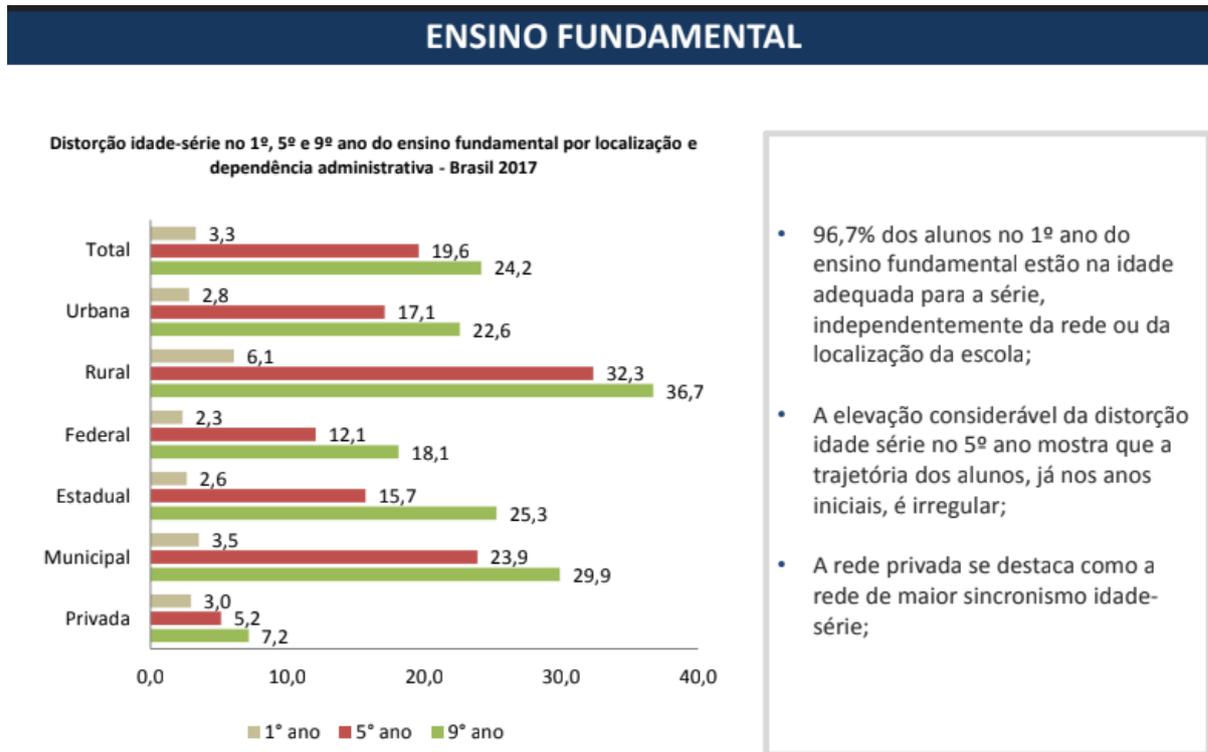
De acordo com os depoimentos colhidos em campo, percebe-se que os moradores do meio rural ainda se deparam com representações que partem com uma visão do campo como lugar de atraso e de seus sujeitos como matutos assemelhados à figura do jeca. Nesse sentido, as diferenças de identidades indicam uma discriminação que a juventude camponesa sofre em seu contato com a cidade (FREITAS; LEÃO, 2011, p.149).

Muitos professores não estão preparados para lidar com a realidade dessa juventude que inúmeras vezes é considerada forasteira, que nem sempre tem acesso à internet ou que não pode ficar na escola no contra turno para realizar trabalhos e tarefas. No entanto, segundo Arroyo (2017, p. 35) “A educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres”. Essa ainda é uma problemática que deve ser levada mais a sério no processo de formação docente, e de mesmo modo, entre os gestores que formulam as políticas públicas educacionais.

Não podemos deixar de reconhecer que essa interação em contexto educacional urbano provoca a ampliação dos contatos sociais que produzem nos sujeitos camponeses novos modos de ser, a partir da integração cultural. Mas, há aqueles que não se adaptam aos estudos no meio urbano trazendo consequências na sua trajetória escolar.

Segundo dados do Censo Escolar 2017, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em janeiro de 2018, o índice de distorção idade-série nas áreas rurais é um muito elevado, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 2 - distorção idade-série no 1º, 5º e 9º anos do ensino fundamental por localização e dependência administrativa – Brasil 2017



Fonte: Notas Estatísticas Censo Escolar (INEP, 2017).

Essa situação pode ser criada a partir de fatores como o início tardio da escolarização, abandono ou reprovação. É necessário considerar que é um fator que contribui para o desânimo e, conseqüentemente, a evasão escolar. No caso da pesquisa em questão, a consequência imediata pode ser a migração para a educação de jovens e adultos.

A juventude camponesa enfrenta desafios tais como o encerramento de turnos, nucleações de instituições e ainda a imposição do ensino em tempo integral<sup>11</sup>, que o afasta do trabalho com a família. Diante destas políticas públicas voltadas para a educação que não respeitam as suas especificidades, muitos jovens não encontram condições para prosseguir no processo de escolarização.

Apesar de todas as dificuldades, a escola ainda é vista pela maioria como um portal para uma vida melhor, isto é, a escolarização estaria intrinsecamente relacionada aos melhores empregos. O risco dessa visão é de que para muitos o campo passa a ser

<sup>11</sup> Modelo de escolas em que o tempo de permanência do aluno na escola se estende por dois turnos.

visto de uma forma negativa, como o lugar destinado aos que não alcançaram o “sucesso escolar”.

Mesmo diante desta ambiguidade a escola segue sendo para a juventude uma instância que contribui para a emancipação. Esses jovens quando empoderados pelo sentido de pertencimento podem ter na escola a possibilidade de serem gestadas mudanças significativas nas relações sociais.

A consciência da sua identidade como sujeitos de direitos, desejos, histórias, sonhos e culturas, leva as juventudes a construir variados projetos de vida, relacionados com o seu passado, presente e perspectiva de futuro. Segundo Alves e Dayrell (2015, p. 375):

É aí que emerge um impulso por independência e o desejo por emancipação em relação ao mundo adulto, o qual leva o sujeito à necessidade de fazer planos ou de ter projetos. Nesse sentido, o que ser ou fazer no futuro é uma questão que, a partir de um determinado momento, para uns mais cedo, para outros mais tarde, passa a compor o universo de preocupação dos jovens.

No entanto, a construção dos projetos de vida é múltipla e depende de vários fatores, tais como a história e as possibilidades que se encontram no contexto de vida do jovem. É interessante perceber a ideia presente entre este grupo de “ser alguém na vida” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 386) quase sempre projetando uma vida de sucesso, muitas vezes distante da realidade vivida por seus pais, principalmente entre os sujeitos das classes populares.

Alves e Dayrell (2015) realizaram um estudo com jovens camponeses de um município rural de Minas Gerais e dividiram o projeto de vida em cinco categorias: a mimética, a hipomaníaca, a estratégica, a de recusa e o fora de projeto. Entendê-las se faz necessário para compreender a relação entre jovem, escola e mundo do trabalho, que surgiu no decorrer da pesquisa que deu origem a este estudo.

A categoria mimética se dá entre os jovens que buscam uma inspiração em pessoas que de alguma forma atingiram a “vitória”, podendo ser alguém próximo, como um parente, ou alguém que não se conhece pessoalmente, alguma personalidade famosa. Não significa que vá se seguir os mesmos passos, mas que se almeja o mesmo sucesso, “os jovens se miram em alguém, olham e pensam: é lá que quero chegar” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 382).

Os hipomaníacos apresentam um otimismo exacerbado, mas, desconsideram as condições que estão postas em seu contexto, uma espécie de “fuga da realidade” (ALVES; DAYRELL, 2015, p.383). O problema dos jovens que se encontram nesta categoria é a criação de projetos vazios, sem perspectivas de realização, sem reflexão.

São projetos comuns em quem faz os planos para quando um dia ganhar na loteria, em quem tem sonhos ambiciosos ou almeja conseguir um status na sociedade por meio da conquista de bens materiais. Tais jovens querem tudo e manifestam tal desejo sem pensar muito nas estratégias para alcança-los (ALVES; DAYRELL, 2015, p.383).

A terceira categoria é formada pelos estratégicos, que planejam o seu alvo a partir da análise do seu campo de possibilidades, não ficam à espera somente do futuro, mas vivem o presente de forma a alcançá-lo.

O passo a passo das ações, o planejamento organizado, a capacidade de crítica e autocrítica do campo de possibilidades é a marca dos sujeitos que organizam seus projetos de forma estratégica. Alvo e seta estão muito bem definidos e a articulação entre passado, presente e futuro é evidente (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 384).

Apesar da importância deste tipo de estratégia, os jovens que nela se inserem são minoria, conforme nos alerta os pesquisadores.

Temos o projeto de recusa. Uma forma de negar a sua realidade ou a de alguém que está próximo, de não querer repetir para si experiências consideradas negativas, numa perspectiva de fugir de um determinismo que às vezes o seu campo de possibilidades quer impor.

Algo que ficou marcado nessa categoria foi a recusa, quase sempre tendo em vista um membro da família, um amigo ou um parente próximo como referência, a crença na escola e na educação como meio para sair, fugir desse futuro indesejado (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 386)

Por fim, temos os que não estão dentro de nenhuma estratégia, os fora de projeto. São sujeitos que devido às condições de vida a que estão submetidos, não lhes restam sonhos para projetar o seu futuro. Jovens que “dada à precariedade do modo de existência que os impede de antecipar, de vislumbrar um futuro” (p.386). Segundo os pesquisadores essa condição pode ser momentânea, mas também definitiva, dependerá de transformação de contexto, como o de exclusão ou de risco social.

Para que o projeto de “ser alguém na vida” se concretize é necessário que se compreenda que o campo de possibilidades vai além do desejo do jovem. A

sociedade, a família e a escola contribuem para sua efetivação ou não. “Vivemos em sociedade que atribui ao sujeito o seu mérito e o seu fracasso, expressões do tipo “você é capaz” e “você é um fracasso” pesam sobre a cabeça dos indivíduos”. O contexto socioeconômico e suas condições impostas ao jovem está inserido são desconsiderados. Não basta somente o desejo, são necessários meios para a concretização dos sonhos e projetos.

Na perspectiva de que os jovens são múltiplos e tendo em vista os sujeitos deste estudo analisamos a seguir a juventude camponesa e sua relação com a educação e o trabalho.

### **2.1.2 Juventude camponesa, educação e trabalho**

O ser homem é um aprendizado que se produz pelo trabalho. Sendo assim, não podemos dissociar homem, trabalho e educação. Segundo Saviani (2007) o ser humano se constitui na relação entre trabalho e educação, somente ele possui características que lhe permitem desenvolver essas atividades. O homem consegue realizar ações que adaptam a natureza às suas necessidades.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. [...]. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

No decorrer do processo histórico, com a apropriação privada da terra e com a divisão dos homens em classes, foi ocorrendo a separação entre trabalho e educação, que desencadeou também na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. “A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades, para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2007, p. 159).

Essa dualidade pode ser verificada no campo brasileiro. Historicamente falando, o Brasil é um país que teve sua colonização assentada na exploração da mão de obra escrava e na produção rural, ou seja, os lucros obtidos não dependiam do nível de escolarização dos trabalhadores. Sendo assim, a educação voltada para as pessoas

do campo - entre elas jovens e adultos – nem sempre foi contemplada nas políticas públicas educacionais.

O campo como local de atraso foi durante muito tempo reproduzido pelo sistema de ensino. O certo era preparar o jovem para um dia viver na cidade. Com uma escolarização distante da realidade é comum a indagação sobre qual a finalidade da escola, o que pode explicar o desânimo e a falta de perspectiva de muitos jovens camponeses em permanecer nela, refletindo-se em evasão e reprovação.

Esses jovens assumem relações conflitantes com a educação escolar, que interferem na própria identificação rural e/ou na construção da identidade escolar. Situação esta que faz perdurar a histórica dissociação do meio rural com o conhecimento científico e também a ausência de Políticas Públicas que possam garantir a efetivação dos direitos dos povos do campo (FEITOSA; SILVA, 2013, p. 2).

É importante que a escola do campo seja influenciada por seu próprio contexto territorial e cultural, fazendo com que o aluno reconheça nela suas próprias características enquanto sujeitos humanos e sociais. Conforme Caldart (2002) é preciso um projeto que insira o campo como lugar de produção e não apenas de reprodução. Para a autora é necessário reconhecer

(...) o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002, p. 32).

Um passo importante diz respeito ao debate sobre o fortalecimento da Educação do Campo. É necessário romper com a uniformidade do ensino, que não enxerga as diferenças entre campo e cidade, tornando precário o atendimento destinado à área rural, com livros em volume único, com conteúdo simplista e resumido. O grande desafio é que na tentativa de uniformizar o ensino, as peculiaridades dos camponeses não sejam consideradas e nas escolas se implementem propostas pedagógicas distantes de sua realidade, impondo-lhes um saber urbano universalista. As juventudes seguem buscando na escola um local de reconhecimento de suas especificidades e também de acolhimento para as principais questões que afetam a vida no campo.

Durante Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998 foram pautados os principais desafios da Educação do Campo: ausência de escolas; falta de infraestrutura; baixa qualificação e remuneração e valorização dos docentes; currículos descontextualizados; altas taxas de analfabetismo; perda da identidade.

Como querer que a juventude deseje permanecer em um ambiente com tantas dificuldades? É necessário problematizar a visão de inferioridade e as práticas compensatórias de educação destinadas ao campo.

A Educação do Campo conquistou algumas garantias por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 que afirmou direitos para a Educação dos camponeses.

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entendemos que a legislação demarca um grande passo ao reconhecer que a educação não pode ser ministrada de maneira universalista, mas ainda há caminhos a serem percorridos para sua efetivação. São indispensáveis políticas públicas que fortaleçam a Educação do Campo e que abandonem os pressupostos de exclusão e desigualdade que sempre marcaram suas personagens.

Neste sentido foi primordial o Decreto nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que estabeleceu a tipologia sobre as escolas do campo. A partir da análise do seu público passou a ser considerada escola do campo a unidade de ensino que esteja em uma comunidade com no máximo cinco mil habitantes, mesmo que não esteja localizada na zona rural, que atenda majoritariamente às pessoas que vivem no campo, baseando-se no critério de 50% mais 1. Sendo assim, de acordo com o referido decreto são consideradas escolas do campo, as que atendem aos seguintes requisitos

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Outra política pública para o campo foi a aprovação da Lei 12.960, de 27 de março de 2014 que visa proteger as escolas do campo de fechamentos indiscriminados. Por essa legislação a extinção só pode ocorrer após a realização de um diagnóstico

que leve em consideração o impacto dessa ação sobre a comunidade, bem como garantia de que a comunidade escolar seja ouvida.

Esse marco legal deveria fortalecer a luta por uma educação do campo de qualidade, no entanto é sabido que devido a questões de contenção de custos essa legislação é ignorada pela maioria dos municípios e estados. De acordo com estudos realizados pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 2002 a 2017 foram fechadas no Brasil 17 mil escolas rurais, ou seja, uma redução de 39%.

No Espírito Santo, os jovens no Ensino Médio, por vezes, são levados a estudar em centros urbanos, no turno diurno, distantes de suas localidades, percorrendo trajetos demorados, o que inviabiliza sua participação no trabalho familiar.

A seguir apresentamos o relato de um jovem filho de agricultores do município de Domingos Martins – ES, residente no distrito de Melgaço, que teve uma escola de estadual extinta, e que deveria percorrer, entre ida e volta, 64km para prosseguir seus estudos:

**Parei de estudar faz três anos, quando terminei o nono ano. Não dava para deixar meu pai e minha mãe trabalharem sozinhos. Eu sou o filho mais velho, tenho que ajudar a plantar e a fazer a feira. Depois disso tudo também vai ser meu e do meu irmão mais novo (M, 18 anos).**

Esse relato é corroborado por dados estatísticos:

Na área rural, (...) pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (15 a 17 anos) estão frequentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre as populações urbana e rural. Na Região Sudeste, 60% dos jovens urbanos de 15 a 17 anos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% entre os jovens do campo na mesma faixa etária. Na Região Sul os percentuais são 54,6% e 48,2%, respectivamente (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 18).

Em muitos casos o abandono escolar é precedido por reprovação e defasagem e mediante a tantos desafios questiona-se: como conciliar a especificidade do jovem camponês em aliar escola e trabalho? Como ressignificar a escola para esse sujeito? As políticas públicas educacionais têm privilegiado essas singularidades?

Nas camadas populares o contato com o trabalho, por muitas vezes, acontece ainda na infância. Para Leão e Nonato (2014, p.19)

Trabalhar passa a ser uma experiência comum, natural na vida dos filhos das famílias mais empobrecidas. O problema é que, muitas vezes, essa

primeira socialização no trabalho pode se tornar o destino de muitos jovens que não contam com melhores oportunidades de inserção e formação profissional.

Mesmo aparecendo precocemente na vida dos jovens, o trabalho não está implicado nos currículos escolares, o que faz com que a escola perca para alguns o sentido. Não entrando no debate da importância do “dever de casa”, é comum que os alunos trabalhadores não consigam dar conta das atividades solicitadas, devido às demandas do trabalho, a ausência de recursos como bibliotecas e internet em várias comunidades, que dificulta a realização do que é proposto pela escola. A rigidez das normas e horários também contribui para que haja um agravamento das notas baixas, já que passam a ser rotulados como os “não cumpridores” de tarefas e normas.

O cotidiano de muitos jovens é marcado por uma jornada exaustiva de trabalho, muitas vezes em condições precárias ou em tarefas que oferecem poucas perspectivas profissionais no futuro. As dificuldades para cumprir as tarefas e se concentrar nas atividades pesam muito na sua experiência escolar. Em muitos casos, a rigidez da organização escolar (tempos, conteúdos, avaliações) dificulta o seu desempenho. Para muitos jovens, a escola pode parecer distante, pois não está sintonizada com as suas vivências. Assim, o trabalho seria mais atrativo como um espaço em que esse jovem poderia dar significado a seus desejos, planos e ações (LEÃO; NONATO, 2014, p. 40).

Diante destas dificuldades o trabalho se aproxima bem mais da realidade dos jovens do que os conhecimentos escolares. É urgente que se repense as necessidades dos alunos-trabalhadores, que se fortaleça entre eles o desejo de estar na escola, que ela faça sentido, principalmente para o seu projeto de vida, que em grande parte se relaciona com o trabalho.

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se e não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. [...] Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo (CHARLOT, 2000, p.54).

Entender a relação entre a juventude camponesa e o trabalho é primordial. O trabalho faz parte da identidade desses sujeitos desde muito cedo, assim é essencial levar em consideração essa especificidade para compreender juventude como uma categoria de direitos, desejos e projetos.

Por muito tempo se naturalizou a ideia de que o destino certo do jovem camponês era a migração para áreas urbanas. No entanto, o envolvimento dos jovens em Movimentos Sociais tem gerado um novo olhar sobre a ideia de que ele não se

interessa pela continuidade na terra. A juventude organizada em movimentos sociais e coletivos vem mostrando sinais de resistência, de continuidade e mudança (LEÃO e ROCHA, 2015, p. 26). A busca é por uma escola que respeite a identidade de estudante-trabalhador que o jovem camponês assume.

### **2.1.3 Políticas públicas voltadas para as juventudes**

Como afirmado anteriormente, este trabalho considerou as políticas públicas como respostas às demandas dos sujeitos, sendo assim as juventudes tem necessidades específicas, que requerem a ação do Estado.

Ribeiro e Macedo (2018) realizaram um estudo sobre o período de 2005 a 2015 (governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), denominado de ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil, e constataram que nele o jovem passou a ser entendido como sujeito de direito e diverso. A partir da escuta da juventude foi criada uma agenda governamental para atender às suas carências.

Talvez esse tenha sido o grande legado do ciclo em pauta: a assunção de questões que, direta ou indiretamente, material ou simbolicamente, emergiram no cenário público, criando alterações e deslocamentos que permitiram a entrada na agenda pública de novas realidades, questões, sujeitos, coletivos e blocos sociais, impactando a representação sobre juventude no imaginário social brasileiro. Assim, programas e ações dirigidas aos jovens brasileiros, de alguma forma, passam a apreciar ou se aproximar de um conjunto de demandas, que ao ganharem a cena pública, explicitaram uma recente condição juvenil (RIBEIRO; MACEDO, 2018,p. 109).

Até então o que se buscava eram ações de prevenção aos problemas que as juventudes poderiam trazer para a sociedade, uma espécie de controle social ou compensação. Esse novo momento de visibilidade foi fortalecido com a produção de uma pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania<sup>12</sup> intitulada de “O perfil da juventude brasileira”, a partir do qual traçou-se um diagnóstico sobre quem era o jovem do Brasil.

Para se ter uma ideia sobre a situação dos jovens, entre os dados levantados por essa pesquisa, observa-se que a distribuição entre os sexos era equitativa, pois 50% dos jovens eram homens e 50% mulheres. No momento da inferência, até 42% do total de jovens cursavam ou haviam

---

<sup>12</sup> Após o término do segundo mandato do presidente Lula, esta organização passou a se denominar Instituto Lula.

cursado até o Ensino Fundamental, 52% até o Ensino Médio e 6% até o Ensino Superior ou mais.

Sobre a condição dos jovens no mundo do trabalho, 36% estavam trabalhando, 40% estavam desempregados e 24% nunca tinham trabalhado ou procurado emprego. A desigualdade de renda aparecia de forma acentuada já que 18% dos jovens viviam em famílias com renda total de até um salário mínimo e outros 24% em famílias com renda um e dois salários mínimos. 22% tinham filhos; destes, 40% os tiveram antes dos 18 anos e 60% sem planejamento (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2011, p.103 -104).

A partir desse levantamento foram realizadas ações que envolviam não só as instâncias governamentais, mas também Ong's (Organizações não-governamentais) por todo o país. Os jovens passaram a ser vistos como sujeitos que possuem direitos específicos, que não poderiam continuar sendo alcançados de forma tangencial por políticas universalistas.

A consolidação da categoria juventude sujeito de direitos representa uma alteração de paradigma em que o público-alvo passa de passivo à agente, corresponsável pela construção das políticas públicas. Se esse processo ainda está em curso, e evidentemente pode sofrer recuos, ele aponta a possibilidade de consolidação de uma importante conquista: a legitimação de novos atores e, principalmente, da "juventude" como agente nesse processo de construção do campo das políticas públicas de juventude. (CASTRO, 2016, p. 197)

No ano de 2005 foram criados a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUV), através da lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que estabelecia que:

Art. 9º Fica criado, no âmbito da estrutura organizacional da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Conselho Nacional de Juventude - CNJ, com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

Art. 11. À Secretaria Nacional de Juventude, criada na forma da lei, compete, dentre outras atribuições, articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005).

A criação da SNJ e do CONJUV foi essencial para o processo de luta por garantia de direitos da juventude, já que sua composição conta com representantes da sociedade civil, o que faz com que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas, principalmente pelo envolvimento dos movimentos sociais.

Outra ação de importância foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (também conhecido como Projovem), que promoveu a inclusão de jovens de várias partes do país em ações educacionais

de promoção da elevação da escolarização, atrelado ao ensino profissionalizante. Consistia em um programa com duração de doze meses, ao longo dos quais o jovem, que havia concluído apenas as séries iniciais do ensino fundamental e que não estava formalmente empregado, recebia uma bolsa no valor de cem reais e teria a oportunidade de voltar a estudar e se profissionalizar. Em 2007, após avaliação do programa, considerado bem-sucedido, o governo optou por ampliar a faixa etária atendida, chegando até aos 29 anos.

No ano de 2008, visando melhorar as ações o governo criou uma nova versão do Projovem, abarcando outros projetos que já existiam tais como, Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. O atendimento era voltado para jovens em situação de vulnerabilidade social (ALMEIDA e NASCIMENTO, 2011, p.110). O programa passou a ser subdividido em: Projovem Urbano, Projovem Adolescente, Projovem Campo e Projovem Trabalhador.

Outro grande marco para ações voltadas para os jovens durante o governo Lula, foi a realização da I Conferência da Juventude em abril de 2008, que reuniu cerca de 2500 participantes, vindos de áreas urbanas, campesinas, indígenas, quilombolas, entre outras comunidades tradicionais e também representantes da juventude de vários partidos políticos. Momento de debates sobre a construção de uma agenda de políticas públicas do Estado brasileiro voltada para a juventude, que resultou em um documento com proposições em várias áreas como educação, trabalho, cultura, sexualidade, saúde, meio ambiente, política, lazer, esporte, entre outras.

Diante das várias iniciativas de políticas voltadas para a juventude na perspectiva de formação, a proposição do governo da presidente Dilma para o Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – que traria em sua proposta ações voltadas para a juventude, provocou um esvaziamento das políticas que vinham em curso. A SNJ foi reformulada e sua função passou a ser a de agente de articulação entre os ministérios e a promoção do diálogo com os jovens. Com a perda da função de execução de programas a secretaria também perdeu parte do seu orçamento (Almeida e Nascimento, 2011, p. 116). A crítica feita a este governo é a de não conseguir efetivar as proposições da I Conferência da Juventude.

Desde 2004 já se vinha discutindo a criação do Estatuto da Juventude que tramitou durante nove longos anos na Câmara Federal, sendo promulgado em 2013, através

da lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. O estatuto dispõe de 11 direitos básicos da juventude:

- Direito à Diversidade e à Igualdade
- Direito ao Desporto e ao Lazer
- Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão
- Direito à Cultura
- Direito ao Território e à Mobilidade
- Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça
- Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil
- Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda
- Direito à Saúde
- Direito à Educação
- Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente

A mesma legislação também estabeleceu a criação do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que constitui da articulação entre o Governo Federal, estaduais, distrital e municipais, além da sociedade civil, em torno do fomento de políticas públicas voltadas para a juventude.

A importância do Estatuto se deu pelo fato de que demarcou efetivamente a juventude como uma categoria que possui direitos. O que impulsionou a luta para a garantia de que as demandas dos jovens pudessem ser atendidas. Segundo Figueiredo e Paz (2016, p. 195)

Tanto o Conjuve, a SNJ/SG/PR, o Projovem e o próprio Estatuto da Juventude têm por objetivo comum que as políticas juvenis se transformem em políticas de Estado, levando em conta a opinião do público alvo (jovens), que por meio da sua participação, venha assegurar a todos os jovens uma educação acessível e de qualidade, formação profissional adequada, oportunidades dignas de trabalho e renda, alternativas de lazer saudável e aconselhamentos sobre reprodução e saúde sexual. Assim, o que se quer assegurar é que independente de quem esteja no governo as políticas públicas para efetivação dos direitos dos jovens sempre estejam presentes na agenda governamental, acabando com os estereótipos negativos associados à juventude

As ações voltadas para a juventude nos últimos anos ainda não conseguiram romper com as barreiras criadas pelas desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades, no entanto, são importantes passos para se assegurar a luta pela igualdade e pela cidadania plena, por meio de políticas públicas que valorizem a diversidade e as especificidades desta categoria social. A criação de mecanismos para que o que está garantido em lei passe a vigorar plenamente é condição essencial.

Em relação à juventude camponesa, pesa sobre ela a responsabilidade pela continuidade da vida no campo, no entanto não podemos relegá-la a esta única condição, esquecendo que ela é um agente social, sendo assim, por sua vida perpassam outras áreas. O desafio de criar e efetivar políticas públicas que busquem soluções para problemas como acesso a terra, a bens e serviços que garantam o seu cultivo precisa ser conciliada com investimentos em áreas como educação, saúde e lazer.

Em 2012 aconteceu o I Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas organizado pelo SNJ. O objetivo era abrir um espaço para o diálogo entre governo, juventudes e movimentos sociais para formulações de políticas voltadas para o jovem camponês. O relatório final do evento apresentou como desafios:

[...] a necessidade de uma Política que efetivamente garanta as condições de vida, trabalho e renda, e acesso a direitos como educação, saúde e mobilidade. Reforçou-se ainda a demanda pelo direito à vivência juvenil no campo e nas florestas com acesso a condições de expressão cultural, desportiva, de lazer, de interatividade nas redes virtuais. Outro tema abordado é a necessidade de se garantir que as políticas atendam a diversidade de gênero, cultural, étnico/racial e regional da juventude rural (SNJ, 2012, p.27-28).

A juventude camponesa assumiu um protagonismo na luta por seus direitos a partir de representações em movimentos sociais, participações no Conselho Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e da Agricultura Familiar e em ações voltadas para suas demandas.

No entanto Castro (2016) nos alerta que não foi possível consolidar políticas públicas sólidas. Os marcos legais criados não se traduziram em efetivação plena, não se constituíram em políticas de Estado.

não foi possível consolidar uma política nacional para a juventude rural e mesmo o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, o que pode significar a não priorização por parte dos organismos do governo Lula e Dilma para esse segmento juvenil. (p. 106)

A luta da juventude camponesa prossegue na perspectiva de não somente serem ouvidos, mas a de que suas demandas sejam supridas por políticas públicas que realmente sejam efetivadas, no entendimento que as ações devem ser interdisciplinares e envolver, como defendem Ribeiro e Macedo (2018, p. 123), três palavras fundamentais: direitos, possibilidades e oportunidades.

## 2.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

As últimas décadas trouxeram novos desafios à educação no Brasil com a implantação de políticas públicas pautadas em interesses privados que mercantilizaram a educação, subordinando os interesses públicos e tornando o Estado um mero regulador das ações, como nos sugere Silva (2002). Nessa perspectiva, cabe à educação responder as necessidades dos grupos que detêm o capital e se submeter às suas intervenções.

Existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais; as elites dirigentes conservadoras nacionais, em conluio com os diretores das instituições financeiras, instituíram uma configuração jurídico-legal e institucional que permite redução de investimentos públicos para serviços essenciais e restringe direitos sociais [...] (SILVA, 2002, p. 4-5).

Na visão da autora, essa intervenção não é imposta, e sim se faz a partir de um consentimento por parte dos gestores locais e implica em condicionalidades. Ou seja, os recursos e financiamentos chegam, mas em contrapartida devem ocorrer ajustes, geralmente nas políticas sociais e educacionais. Para melhor nos situarmos nessa discussão é necessária uma compreensão do contexto histórico em que surge esse movimento, levando-se em consideração o fato de que a educação e suas demandas estão inseridas em uma lógica econômica, política e social que está sempre se modificando de acordo com os grupos que estão no poder.

O período pós Segunda Guerra Mundial foi considerado um momento de grande crescimento econômico e de intensas transformações sociais, com o Estado conduzindo a economia. De acordo com Branco (2015, p. 28), “o Estado tomou para si a responsabilidade de garantir o crescimento econômico e incorporou a classe

trabalhadora nesse processo”. A grande finalidade das ações era a tentativa de se evitar novos conflitos mundiais, todavia, no início da década de 1970, os países passaram a apresentar dificuldades com a manutenção deste modelo, resultando em desemprego e aumento das desigualdades.

Diante desse cenário, o neoliberalismo ganhou força como um modelo econômico que apresentava uma saída para a grande crise vivida pelo mundo capitalista nos anos de 1970, devido a problemas enfrentados com a produção de petróleo. Era a defesa do fim do intervencionismo estatal na economia e sua substituição pelo livre-mercado. Essa política econômica tinha também como medida urgente o combate ao modelo Keynesiano<sup>13</sup> do Estado de Bem-Estar<sup>14</sup>.

Desta maneira, em busca da estabilidade monetária, qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem-estar social, o que aqui podemos compreender como gastos com a saúde, educação e fundos de pensão, e restaurar a taxa “natural” de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão de obra para derrubar o poder dos sindicatos, além é claro, de redução de impostos sobre os maiores rendimentos e rendas (BASSO, 2014, p.3).

O Estado de Bem-Estar dá lugar ao Estado Mínimo<sup>15</sup>. Essa fórmula se espalhou de forma globalizada pelo mundo capitalista e a onda de ajustes neoliberais passou pelos EUA, Europa e chegou até a América Latina. Expandiu-se principalmente pela Argentina, Chile, México, Venezuela e Peru. Segundo Dale (2004) representou um avanço no sentido de homogeneidade cultural resultando em algo como uma política mundial. Essa nova ordem chegou até essa região do continente americano conduzida por grandes organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), responsável por coordenar as políticas de desenvolvimento e promover a estabilidade dos pagamentos dos países membros; e o Banco Mundial, que atua como um intermediário entre os países credores e os devedores.

No que se refere à educação, a chegada de recursos passou a depender do crivo do Banco Mundial. Perante isso, os gestores locais têm o desafio de organizar a

---

<sup>13</sup> Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, 1936. (SANDRONI, 1999, p. 324).

<sup>14</sup> Sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. (SANDRONI, 1999, p. 220)

<sup>15</sup> Um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal. (SANDRONI, 1999, p. 123)

educação de forma a atender às exigências deste organismo (SILVA, 2002). O grande problema é o abandono da preocupação com a formação humana e social e a inserção de práticas estritamente empresariais como a racionalização, resultados, eficiência, flexibilização. Portanto, com esta ênfase, a educação volta-se para formação de sujeitos capazes de aprender constantemente e comportar-se com flexibilidade, assim como ter uma capacidade de empreender, já que se vive um movimento constante de redução de postos de trabalho.

Costa e Machado (2017) nos apontam outro agente importante nesta conjuntura. Os setores empresariais que se denominam sociedade civil surgem como um terceiro setor, apostando na relação público-privado. No Brasil, esse movimento tem sido crescente, haja vista a atuação de grandes bancos, indústrias e organizações não-governamentais que realizam projetos educacionais, na maioria das vezes baseados em elevação de índices. Numa outra perspectiva, o que se tem como inquietação é a garantia de uma relação na qual as políticas públicas busquem assegurar que as escolas sejam locais de ensino aprendizagem e que ajudem a superar as desigualdades sociais.

O que se pode perceber na sociedade brasileira é uma complexa relação entre sociedade civil e política, sobretudo se refletirmos sobre as características da sociedade civil, que ora incorpora organismos internacionais de defesa de políticas públicas e por outras vezes esses mesmos organismos representam a sociedade política (COSTA e MACHADO, 2017, p. 53).

A complexa relação entre sociedade civil e sociedade política faz com que ocorram práticas que vão à contramão da democracia e reforçam uma sociedade individualista e com cerceamento de liberdades. Antônio Teodoro no seu livro “A educação em tempos de globalização neoliberal”, nos alerta para uma crise do que conhecemos como “escola para todos”, que segundo ele,

Vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do *status* alcançado (TEODORO, 2011, p. 12).

A escola que deveria ser um local de ascensão, de perspectiva de um futuro melhor, tem se mostrado para muitos alunos, como centro de reprodução de desigualdades sociais. Passou-se a alardear nas mídias notícias sobre baixos índices,

comparando-se países pobres com países ricos, ou até mesmo entre estados e cidades. Motivados por organismos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) vários países, incluindo o Brasil, deram início a “salvação” da educação através das reformas, que demonstram claramente indícios de práticas neoliberais como as avaliações em larga escala e a criação de índices de qualidade da educação. São três as ênfases que movem a educação neste momento: competitividade, *accountability* (prestação de contas) e performatividade (TEODORO, 2011, p. 13).

Assim as reformas curriculares para a educação brasileira têm sido pautadas por práticas neoliberais, colocando a educação a serviço do capital. Isso pode se demonstrado a partir da análise feita por Kuenzer (2005) que nos mostra que os processos pedagógicos passaram a se submeter às novas formas de organização do trabalho.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização (KUENZER, 2005, p.78).

Essa nova forma de pensar o homem faz com que a educação não tenha como finalidade a formação de sujeitos críticos, para tanto disciplinas como Sociologia e Filosofia perdem a sua importância e são acusadas inclusive de ser uma forma dos estudantes sofrerem “doutrinação” por parte de seus professores.

Vimos assim reafirmar-se a dualidade estrutural da educação: uma formação intelectual para os filhos das elites, e a educação preocupada com a formação para o mercado, voltada para os filhos dos trabalhadores com uma visão de estreitamento curricular, confirmada assim por Saviani (2007, p. 157)

De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Essa tendência pode ser exemplificada a partir do lançamento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017) e do Ensino Médio (2018) além da Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta um ensino voltado para a formação de competências, o “saber fazer”, ou seja, para a formação de um sujeito flexível e resiliente, que conseguirá se equilibrar em situações de instabilidade ou mudanças no mercado de trabalho. O estudante aprenderá a

[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 8).

A finalidade da educação então é utilitarista, ou seja, ensinam ao estudante a resolver problemas. Uma das medidas impostas pela reforma do ensino médio é a ampliação progressiva da carga horária dos estudantes, que em cinco anos, ou seja, até 2022, deverá chegar a 2000 horas anuais. O que seria um direito para todos, na verdade, tem se tornado um instrumento de exclusão, pois não considera o aluno que por condições sociais e culturais necessita trabalhar. Ao não considerar essa especificidade, acaba por contribuir para elevar os índices de evasão escolar.

No tocante ao currículo, a reforma estabelece a flexibilização da estrutura curricular. A proposta é que os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular não ultrapassem a carga horária de 1800 horas e que as demais horas sejam ocupadas por “itinerários formativos”, que deverão ser ofertados para livre escolha dos estudantes. Cabe frisar que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devem estar presentes em toda a estrutura curricular.

Neste arranjo as disciplinas que historicamente contribuem para a formação de sujeitos críticos ficariam a mercê do interesse e da escolha dos alunos, o que levaria muitos a não fazerem essa opção, baseados na ideia de que para o mercado de trabalho essas “matérias” não teriam relevância.

Essa substituição da formação humana crítica por uma formação tecnicista priva a classe trabalhadora de um processo de emancipação que levaria a uma reflexão sobre a sua realidade e a luta pela transformação social.

Outra tendência que se afirma nas políticas educativas de caráter neoliberal no Brasil é o gerenciamento de seus resultados a partir da aplicação de avaliações

nacionais e estaduais e o ranqueamento das escolas. A partir dos índices alcançados, cada instituição poderá receber investimentos, inclusive para os seus professores que receberão gratificações salariais, como o bônus desempenho, no caso do Espírito Santo.

O início do processo de avaliações em âmbito nacional teve início no Brasil em 1988, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Esta avaliação foi aplicada inicialmente no Rio Grande do Norte e no Paraná, sendo estendido em 1990 para os demais estados da federação e o Distrito Federal.

Com o objetivo de aprimorar o processo o SAEP deu lugar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991. Atualmente essa avaliação é aplicada a cada dois anos e organizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Em 2005 houve uma mudança na estrutura da avaliação que se dividiu em duas etapas a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Com essa mudança os resultados passaram a ser apresentados por municípios e por escolas, reforçando a ideia de ranqueamento.

A partir de 2019, as nomenclaturas ANRESC, ANEB, Prova Brasil entre outras deixaram de existir e todas as avaliações externas do MEC serão identificadas como SAEB. O que vai diferenciar uma avaliação da outra será a indicação da etapa e das áreas de conhecimentos avaliadas. Com o novo SAEB a etapa da educação infantil passa a ser inclusa neste sistema de avaliação.

Segundo Cunha e Müller (2018, p. 150) esse sistema de avaliação recebe inúmeras críticas, entre elas, a de que,

[...] além do espírito de competitividade que se alarga entre as escolas, subjugando somente o resultado em números, o sistema de avaliação externa não leva em consideração às relações para além do exame, que se caracterizam na realidade social e cultural dos estudantes, na qualificação dos docentes voltados a formação continuada, nas condições físicas das escolas, bem como os recursos materiais disponibilizados para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

O que se tem percebido é que a partir da necessidade de se garantir resultados, a escola tem transformado os descritores das avaliações externas em seu currículo,

inclusive impondo, aos estudantes, práticas de treinamentos como os famosos simulados.

No ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tem por finalidade realizar um diagnóstico do desempenho das escolas, atrelado ao Saeb, para então traçar políticas públicas de intervenção visando à melhoria do sistema de ensino nacional. São consideradas para aferição do índice as notas alcançadas nas avaliações externas e as taxas de aprovação/ reprovação e evasão.

Preocupam-nos as estratégias que as escolas podem utilizar para elevação de seus índices, se considerarmos que algumas delas podem não levar em conta a defesa do direito à educação de suas crianças e jovens.

A corrida por bons resultados não cessa, e mecanismos para controle do currículo escolar começam a se consolidar cada vez mais, de modo que apenas conteúdos abordados nas avaliações que compõem o Ideb sejam priorizados em detrimento de outros. Retira-se o direito dos alunos de obter conhecimentos diversos, e hierarquiza-se os saberes (RIBEIRO, 2016, p. 103).

Além de priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros, constatamos que este índice não leva em consideração as condições sociais e econômicas as quais os alunos estão submetidos, nem os recursos pedagógicos que as escolas possuem, isto é, avaliam igualmente os diferentes. A partir dos resultados as escolas são expostas pela mídia que passa a apontar as melhores e as piores, em um processo que causa vergonha e humilhação para as instituições que não alcançam bons números.

O resultado disso são gestores cobrados a partir de uma lógica empresarial, “um gerente ávido por resultados imediatos, aquele que cobra incessantemente o produto” (RIBEIRO, 2016, p. 104) que passa a pautar as ações da escola a partir da necessidade de superar o seu “fracasso”. Percebe-se assim uma hierarquia onde a secretaria de educação cobra, a partir de uma ótica gerencialista, que os gestores escolares coloquem em práticas ações que melhorem os índices e estes por fim, passam a cobrar dos seus professores que as metas sejam alcançadas.

O gestor escolar tem no Ideb a referência para o trabalho pedagógico na instituição que administra. Em uma prática racionalista, o gestor norteia o trabalho de sua equipe de maneira objetiva, impondo um alinhamento nas práticas no interior das salas de aula, de maneira que todos possam conduzir os conhecimentos para atingirem altos índices no Ideb (RIBEIRO, 2016, p.106).

O sistema de regulação se mostra então presente na educação brasileira, com o controle das ações docentes, retirando-lhes a autonomia para o desenvolvimento de sua prática, inclusive com a imposição, em alguns estados, de planos de aulas prontos, definidos pelos governos, como é o caso do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES)<sup>16</sup>.

Na educação de jovens e adultos as políticas neoliberais também se apresentam através de programas estruturados de forma compensatória, assistencialista, descontínuos e aligeirados, não considerando o direito à educação. Entre essas políticas avaliativas podemos considerar o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA.

O ENCCEJA foi criado em 2002, a partir da Portaria nº 2.270, de 14 de agosto, pelo Ministério da Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Integraria o que ficou conhecido como ciclo de avaliações da Educação Básica, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sua finalidade inicial constituía-se em ser um instrumento de avaliação da qualidade do ensino voltado para jovens e adultos que ajudaria a traçar as políticas públicas para esta modalidade. No entanto, não é isso que percebemos, pois, a principal função deste exame passou a ser a de certificar a conclusão do ensino fundamental e médio, como uma opção aos exames supletivos.

A fala de Claudio Neto, citado por Carvalho nos alerta para o fato de que:

O Enceja foi à grande ilusão do governo, que imaginou que iria resolver uma grande parte dos problemas da EJA se certificasse uma boa parcela da população que precisa de escola. Você não precisaria oferecer uma rede para esses alunos. O grande problema da EJA está aí. A gente não criou ainda um sistema de atendimento. O Enceja é para isso, para aligeirar. A gente tem um contingente enorme de pessoas sem a formação mínima necessária na educação básica, como é que você faz isso, se você não pode arcar com a despesa, com o recurso para colocar todo mundo na escola? Faz uma avaliação. Certificou, resolve. Também está sendo provado que não dá certo. Nesses exames as provas são completamente descoladas da realidade (CARVALHO, 2011, p. 160).

---

<sup>16</sup> O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) é uma iniciativa do Governo do Estado com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/paes>>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

O aligeiramento proposto pelo Encceja retira dos seus participantes a garantia do direito à formação, já que, com um único exame, feitos em apenas um dia, as pessoas concluem o ensino médio, sem sequer ter passado pelo fundamental. Ou ainda chegar às salas de aula do ensino médio sem a formação básica apreendida no ensino fundamental.

No acompanhamento das políticas educativas neoliberais que têm sido implementadas recentemente, resta-nos a preocupação em superar a visão de que o sujeito é o responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, sem considerar os processos pelos quais ele passou, que incluem questões que envolvem o aumento da desigualdade e da injustiça escolar.

Numa lógica darwinista, só os mais aptos chegam ao sucesso e a culpa não recai sobre o Estado e seu sistema educacional, os resultados são individualizados. O lugar do sujeito no mercado de trabalho será fruto do seu próprio esforço na sua trajetória escolar. Uma educação voltada para a ótica de inserção na vida produtiva do mercado faz com que a educação seja tratada de uma forma funcionalista para atender aos anseios dos que detém os meios de produção, que levam em consideração apenas a qualificação da mão de obra e não a formação humana do trabalhador.

### **2.2.1 Políticas públicas educacionais para a juventude do campo: o caso do Espírito Santo**

O Espírito Santo viveu até o ano de 2018 um intenso movimento de fechamento de escolas, principalmente daquelas localizadas no campo. Segundo dados do site da Transparência Capixaba, de 2015 a 2018, quarenta e uma escolas estaduais foram fechadas<sup>17</sup>. A justificativa do governo estadual era a de que, ao levar os alunos para escolas maiores o nível do ensino seria melhorado, devido às condições mais adequadas e aos recursos disponíveis nestas unidades. No entanto, o que se percebeu foi um aumento da evasão escolar. As distâncias percorridas são muito

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://transparencia.es.gov.br/DadosAbertos/BaseDeDados#Educacao>>. Acesso em: 07 de novembro de 2018.

longas e o transporte nem sempre é o ideal, dadas às circunstâncias da precariedade dos veículos e das estradas.

É notório o desrespeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB que no seu artigo 28 diz que

**Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O que chama a atenção tem sido a inobservância à legislação, pois nem sempre a manifestação da comunidade foi ouvida quando a decisão de fechar escolas passava a ser tomada. Conforme denúncia realizada pela imprensa local, através do relato de Maria do Carmo Paoliello, colaboradora do Comitê Estadual de Educação do Campo:

Os fechamentos irregulares têm sido denunciados às comarcas municipais do Ministério Público Estadual (MPES), mas nem todos os promotores dão a atenção necessária ao assunto. “E muitos são convencidos, pela Sedu<sup>18</sup>, de que não há o que fazer, e acabam arquivando os processos impetrados pelas comunidades”, relata Maria do Carmo, citando o exemplo de Mucurici, onde, após pressão da população, o promotor desarquivou a ação.<sup>19</sup>

Outra estratégia utilizada pelo governo estadual para o enfraquecimento das escolas do campo foi o fechamento de conselhos escolares, que tem sido um grande fator de fortalecimento da gestão democrática em todo o país.

O conselho escolar é o órgão colegiado e possui função deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica. É uma instância importante para que a escola contribua na construção da democracia e da cidadania. Trata-se de um órgão colegiado e suas decisões são tomadas em reunião. É uma entidade proativa, um espaço de zelo e de observação, uma instância de busca de soluções (BRASIL 2013). Considerando as singularidades de cada contexto e de seus sujeitos, compreendemos que cada unidade escolar apresenta demandas diferentes e únicas, e essa especificidade precisa dar visibilidade aos legítimos esforços coletivos de produzir educação e gestão (ALVES, et al, 2017, p.15-16).

Desde fevereiro de 2017 o governo estadual iniciou a prática de fechamento de conselhos em escola com menos de 100 alunos, desrespeitando assim o Estatuto dos Conselhos de Escola que determina que a extinção só possa ocorrer caso a

---

<sup>18</sup> Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/35737/10/educadores-denunciam-fechamento-irregular-de-escolas-do-campo-pelo-governo-estadual>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

escola não exista mais, ou seja, uma decisão dos próprios membros. A portaria Nº 112-R, de 18 de setembro de 2017, diz que

Art. 3º O Conselho de Escola será criado por tempo indeterminado e a sua dissolução ocorrerá, quando extinta a presente unidade escolar à qual está vinculado, por interesse próprio do conselho ou por ato da autoridade competente da Secretaria de Estado da Educação. Parágrafo único. A dissolução prevista no caput deste artigo será formalizada mediante decisão da Assembleia Geral, especialmente convocada para este fim, casos em que seu patrimônio será recolhido pela Secretaria de Educação que lhe dará a destinação adequada.

Essa ação implica na perda do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ e da conta bancária da escola que passa a ser gerida por uma escola referência, a mais próxima com mais de cem alunos. Essa medida afetou as várias escolas campesinas, entre elas muitas multisseriadas, que perderam a sua autonomia e capacidade de gestão ao serem ligadas a outras unidades de ensino que nem sempre possuem as mesmas características.

Foi comum também o fechamento de turnos, principalmente o noturno, que atende, em sua maioria alunos jovens trabalhadores. O discurso para justificar tais ações era o de que o governo disponibiliza vagas, mas o aluno não tinha o interesse em procurar a escola ou os que procuram, acabavam por se evadirem no decorrer do ano letivo, o que tornava inviável e oneroso o funcionamento destas unidades escolares. Ou seja, existiam vagas, a demanda é que era pequena. Essa justificativa era embasada em uma política de ajuste fiscal que visava a manutenção das contas públicas, mas em detrimento da garantia ao acesso a Educação.

Outra política do governo estadual que impactou o campo foi o projeto “Escola Viva”, implantado em 2015. Ele prevê o funcionamento de escolas em turno único, com 9h e 30min de funcionamento, instituído pela Lei Complementar nº 799, atendendo, até o final de 2018, 36 unidades.

Esse projeto levantou debates acerca do direito a educação. Em comunidades campesinas as discussões apontaram o desrespeito à condição de trabalhador de muitos jovens estudantes, ao não considerar o contexto cultural e econômico em que estão inseridos, gerando inclusive perdas para o rendimento familiar, o que tem acarretado o abandono da escola por parte de muitos alunos. A implantação deste projeto em comunidades campesinas suscitou em diversos municípios manifestações contrárias por parte de pais, alunos, sindicatos e movimentos sociais.

Geralmente, para o funcionamento da Escola Viva, em localidades do interior, os alunos têm que se deslocar por grandes distâncias, como no caso de Muniz Freire, onde os pais denunciaram em audiência pública na Assembleia Legislativa, que seus filhos deveriam percorrer 64 km até a unidade escolar. Percebemos que ao impor um ensino integral diurno o governo estadual não respeitou a condição de aluno trabalhador da juventude camponesa, fator que contribui para o aumento da evasão escolar.

No Espírito Santo o desrespeito às peculiaridades regionais foi notório, pois, ao retirar o aluno da sua comunidade e levá-lo para outras áreas, muitas vezes urbanas, desconsiderou os aspectos culturais e sociais. Outro fator impactante foi que, a longa distância percorrida até a escola restringe seu contato com a família e com a terra, até porque, grande parte dos jovens também é de trabalhadores rurais. Esse contexto nos coloca em alerta constante com relação aos direitos que são negados aos sujeitos do campo e nos remete a lembrar das lutas pela educação do campo que

(...) nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder as escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Poderíamos pensar então que a saída para esses jovens seria a matrícula nas turmas de Educação de Jovens e Adultos? Talvez não. Essas ações também alcançaram esta modalidade, impactando na sua reconfiguração.

Segundo dados<sup>20</sup> levantados pelo Fórum de EJA no Espírito Santo, a partir de consulta ao Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges) no ano de 2017 das 466 escolas estaduais, apenas 259 ofertaram Ensino Médio noturno ou tinham turmas de EJA. Em doze municípios considerados do campo não ocorreu oferta de turmas de EJA na rede Estadual de ensino, são eles: Água Doce do Norte, Águia Branca, Divino de São Lourenço, Domingos Martins, Governador Lindenberg, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Marilândia, Montanha, Santa Teresa, São Roque do Canaã e Vila Valério.

---

<sup>20</sup> <https://seges.caeduffj.net/seges/login.faces>

Nos municípios onde se deu o atendimento ainda houve uma distorção entre os níveis de ensino, organizados por segmentos, segundo dados fornecidos pelo Fórum de EJA/ES, apenas 26 municípios ofertaram turmas de 1º segmento (séries iniciais do Ensino Fundamental), 58 ofertaram turmas de 2º segmento (séries finais do Ensino Fundamental) e por fim, 59 municípios ofertaram Ensino Médio. Levando em consideração que o Espírito Santo possui 78 municípios, percebemos que há uma lacuna enorme para o atendimento dos jovens na EJA.

Alguns municípios situados no campo estão em uma situação total de abandono, pois, no ano de 2017, não houve oferta de EJA e nem do Ensino Médio regular noturno, entre eles estão: Água Doce do Norte, Divino do São Lourenço, Governador Lindemberg, Laranja da Terra e Vila Pavão. Numa prática nítida de encerramento de turno, os municípios de Águia Branca, Domingos Martins, Marechal Floriano e Mucurici ofertaram apenas o terceiro ano do Ensino Médio (EM), em 2018. Em Ibitirama, Irupi, Montanha, São Domingos do Norte e São Roque do Canaã as vagas abertas foram destinadas apenas para 2º e 3º anos do EM Regular.

Esses últimos dados aproximam a Educação do Campo e a EJA como campos da educação marcados pela exclusão de direitos e por lutas pela superação de uma dívida histórica a que seus sujeitos têm sido submetidos (OLIVEIRA, BARBOSA FILHO, 2011).

Faz-se necessário romper com a visão de que para lidar com a enxada não é necessário a escola. Esse pensamento reafirmado pelo agronegócio, não privilegia a formação humana, mas somente a de mão de obra acrítica, capaz de executar tarefas. A luta pela Educação no Campo não deve deixar de lado a EJA, pois, o combate ao analfabetismo e o aumento dos anos de estudo, como constam nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, são fatores primordiais para o desenvolvimento desse homem do campo. Fatores esse que justificam a necessidade da união desses dois campos na luta contra as políticas impostas que não trazem benefícios para os seus sujeitos.

O Fórum de EJA/ES tem se mobilizado de forma incessante, cobrando explicações, proposições e levantando debates sobre a importância de garantir o direito à educação, através da participação nas sessões da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Participação que se dá com ações conjuntas com outros movimentos sociais junto ao Ministério Público Estadual, além da mobilização em

vários municípios através das audiências públicas, a partir da participação em formações continuadas. Há a esperança de que no atual governo o diálogo seja retomado.

### **2.2.2 Políticas Públicas voltadas para Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos em Domingos Martins**

Mesmo sendo um município caracteristicamente campesino, como já apontado anteriormente, Domingos Martins foi tardio em tomar ações, ao longo da sua história, que efetivassem uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos filhos dos camponeses, bem como com a valorização e com a formação docente dos profissionais que atuavam junto a estes sujeitos.

Em 1995 ocorreu um dos primeiros movimentos em prol da educação campesina que buscou a participação de um grupo Serrano de Educação Rural<sup>21</sup> (1995 – 1996). Neste movimento foi elaborado um conjunto de propostas para a educação que beneficiava os sujeitos, principalmente das populações do campo. Propostas estas que foram apresentadas no trabalho de Nickel (2018, p. 75) e que na época foram pautadas levando em consideração

[...] a valorização do professor; identificar lideranças comunitárias comprometidas a promover a integração escola/comunidade; repensar a filosofia do curso de magistério; garantir formação para professores que atuam na Zona Rural; implantar calendários flexíveis; facilitar um gerenciamento da escola mais participativo e democrático, atendendo a realidade de cada região escolar; dar autonomia ao Conselho Municipal de Educação, com objetivo de gerenciar recursos e definir políticas educacionais; garantir eleição direta para Secretários de Educação Municipal e Chefes de Subnúcleos Regionais de Educação; garantir a continuidade de um setor de ensino rural na SEDU; garantir pessoas responsáveis pelo ensino rural no município; garantir investimento maciço na educação; desenvolver alternativas viáveis no curso de Ensino Fundamental das séries finais (5ª a 8ª série) para atender a zona rural e desenvolver alternativas viáveis de cursos supletivos de 5ª a 8ª série para atender a demanda da zona rural e definir o perfil do professor rural.

As ações deste grupo não se efetivaram enquanto políticas públicas. No entanto, as discussões fomentaram reflexões e debates que instigaram o município a avaliar qual era o modelo de educação desejado. Tais reflexões suscitaram propostas e

---

<sup>21</sup> O grupo era composto pelos seguintes municípios: Domingos Martins, Marechal Floriano, Venda Nova do Imigrante, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina.

políticas que culminaram com o fortalecimento da educação do campo neste Município.

No ano de 2007 Domingos Martins foi contemplado com a oferta do curso de extensão em Educação do Campo, pela UFES, através do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, sob coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste. Segundo Nickel (2018) essa formação pode ser considerada a mola propulsora para o fortalecimento da Educação do Campo no Município.

Com a criação do Centro de Pesquisa e Formação de Professores, em 2009, iniciou-se um processo formativo baseado no “exercício do diálogo” com as “vozes do campo e da cidade” (Nickel, 2018, p. 90)

[...] objetivava-se construir um novo olhar sobre as escolas do Campo em Domingos Martins. Além disso, desejávamos que, a partir da formação continuada, o homem do campo fosse percebido como um ser histórico e intelectual, produtivo em suas atividades, como qualquer outro sujeito que tem o seu papel dentro da sociedade, independentemente da realidade em que está inserido.

Essa formação continuada provocou um grande empoderamento dos professores, que passaram a participar ativamente dos encontros, nas escolas, nas regiões e em seminários municipais. Essa caminhada refletiu em outra política pública importante que foi a construção do Documento Curricular da Educação Básica voltado para as especificidades camponesas, construído de forma coletiva, com a participação da comunidade escolar em seu processo de elaboração.

O envolvimento na elaboração do currículo pode ser representado pela fala de professores da Educação Infantil reunidos em um Grupo de Trabalho formados durante um encontro regional na sede do Município.

O nosso movimento! A nossa luta, é por uma educação emancipatória, popular, que valorize o sujeito dentro da sua história. Que valoriza o conhecimento de forma ampla e consciente. Que reflete sobre a realidade e encontre respostas para as questões que necessitam de reformulações. O conhecimento deve ser dialógico entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Buscamos o respeito à diversidade e inserção dos sujeitos, independente dos aspectos culturais, sociais e étnicos. É importante fazermos a seguinte reflexão: qual educação queremos para o município de Domingos Martins? (Documento Curricular, 2016, p. 22).

A citação resume o sentido da participação dos sujeitos na produção deste documento que definiu como premissa para a educação da rede municipal:

Um currículo contextualizado tendo como premissa básica os construtos de uma educação inclusiva, a qual inclui todos os sujeitos e seus diversos

contextos de convivência, e ainda, além de considerar as práticas sociais e culturais das diversas comunidades camponesas, também leva em conta o contexto escolar: o cotidiano das práticas pedagógicas. (Documento Curricular, 2016, p. 44)

Por ser uma produção coletiva, o documento analisou e problematizou as causas da migração dos seus alunos da municipalidade para a EJA.

Como podemos observar, a cultura escolar da educação básica vigente empurra para fora da escola aqueles (as) estudantes que apresentam necessidades diferenciadas no processo de ensino- aprendizagem, quando argumentam que não conseguem aprender ou quando repetiram de ano mais de uma vez. Mas também observamos as práticas sociais e culturais da sociedade capitalista, quando impedem a permanência dos(as) referidos(as) estudantes na educação básica, baseado na ideia de que o trabalho que exercem independe dos estudos, tendo em vista que a maioria para de estudar para atuarem como trabalhador(a) na agricultura, empregadas domésticas, ajudantes de pedreiro, etc. (Documento Curricular, 2014, p. 97).

O documento segue descrevendo o funcionamento da modalidade, apontando como desafio torná-la uma educação inclusiva, capaz de garantir o direito à educação e que possibilite “emancipação humana, de modo que os (as) jovens e adultos que nela se encontram possam de fato encontrar-se nos espaços tempos das suas comunidades com dignidade humana” (Documento Curricular, 2014, p. 99).

Percebemos que a EJA consta no documento a partir das vozes de alunos e professores, que se faz uma reflexão sobre suas fragilidades e lista seus conteúdos. Mas não se propõe caminhos para que os desafios sejam superados e que se garanta o direito à educação. Se o próprio documento admite que há uma falha na Educação Básica que “empurra” os sujeitos para a EJA o que fazer para corrigir? O documento não contempla essa resposta.

O documento curricular da educação básica se reconhece como dinâmico e sujeito às mudanças, sendo assim, ansiamos que ao final desta pesquisa, possamos contribuir para novos entendimentos e debates em relação à EJA no Município.

A construção do Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025) foi um momento rico de debates, pois, foi traçado um diagnóstico sobre a Educação em Domingos Martins, o que possibilitou reflexões para o seu aprimoramento.

Não existe uma meta específica para a Educação do Campo. No entanto o plano reafirma que o Município tem uma educação camponesa, ou seja, as ações afetam as escolas do campo,

Considerando o percentual rural, a política educacional municipal necessita estar vinculada fortemente com a realidade do campo. Em Domingos Martins grande parte das escolas está situada e vinculada diretamente com essa realidade (PME, 2015, p.47).

Em relação à EJA o referido plano apresenta duas metas específicas.

**Meta Municipal 9:** Elevar em 3,79% a taxa de alfabetização de modo a atingir 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2016 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta Municipal 10:** Apoiar a Rede Estadual de Ensino, nas matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

No anexo 1 apresentamos um quadro com as proposições municipais que o plano municipal de educação dispõe para a EJA, que se encontram sintetizadas em relação a sua execução na tabela abaixo.

Tabela 3 - Relação das Metas do PME sobre a EJA

Metas	Proposições		
	Cumpridas	Não cumpridas	Em andamento
Meta 09	10	16	3
Meta 10	7	9	1

Fonte: Produzida pela autora a partir do PME

Apesar de apresentar 46 proposições para a efetivação das metas, percebemos que poucas foram concretizadas. O grande número de proposições não cumpridas é marcante em todo o PME. Segundo a gestão municipal essa situação é resultado da crise financeira que atrapalha a consolidação do plano. Esse panorama se repete em vários municípios e estados brasileiros, inclusive o Plano Nacional não conseguiu efetivar até o momento.

Prosseguindo na análise dos documentos oficiais do município, temos o Projeto Político Pedagógico da EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth construído em 2007, onde percebemos a seguinte visão sobre esta modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade de educação que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou a adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (PPP EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2007, p. 12).

A sua maior preocupação é com a organização curricular, que acaba sendo vista como uma listagem de conteúdos por disciplinas e módulos. Diante da

reconfiguração do perfil dos sujeitos que estão acessando essa modalidade e do Documento Curricular construído pela rede municipal de ensino, iniciou-se em fevereiro de 2019 um planejamento visando a reformulação do Projeto Político Pedagógica (PPP), não só da EJA, mas de toda a unidade escolar.

A partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE Nº 3.777/2014 toda unidade escolar deverá organizar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI em 2019 e, o PPP passa a denominar-se como Proposta Político Pedagógica (PPP), mas não perde sua essência que é de elaborar as diretrizes e objetivos educacionais. Desta forma, a previsão é que ainda no primeiro semestre de 2019, este documento referente ao planejamento escolar se consolide e na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. O PDI define as metas para os próximos 5 anos.

A participação dos sujeitos da EJA na construção deste documento é essencial para que a partir do fenômeno de reconfiguração que esta modalidade está vivenciando seja realizada uma análise da transformação do perfil do ingresso e a partir disto, pensar novos meios de conceber a organização e a prática educativa, as metodologias de ensino e avaliação, bem como o regimento da unidade escolar. Pensando no fato de que a reconfiguração dos sujeitos implica também na reconfiguração da escola.

### 3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA EJA

#### 3.1 OUVINDO OS JOVENS: EU VIM PARA A EJA PORQUE...

Quando retomamos a legislação confirmamos a ideia de que o jovem sempre esteve na EJA. No decorrer da pesquisa nos deparamos com um episódio bastante curioso. No ano de 1974 teve início o Mobral Infante-Juvenil, proposta surgida no Rio Grande do Sul, posteriormente levada para outros estados. Este programa aceitava entre os seus alunos, menores de 15 anos, discordando da legislação em vigor, a LDB 5692/71, que estabelecia a idade mínima de 18 anos. Era comum a presença de crianças entre 10 e 14 anos, como forma de corrigir uma falha do sistema regular de ensino, que não estava conseguindo atingir a universalização do ensino e ainda resolver o problema das crianças repetentes reincidentes (PAIVA, 2003, p.378). O projeto foi duramente criticado e inclusive alvo de uma CPI<sup>22</sup>, em 1975, e não foi levado a diante.

O ex-ministro (Jarbas) Passarinho considerou “absurdo” o Mobral desviar-se de suas funções (alfabetizar adultos) para suprir deficiências dos Estados ou Municípios, chegando a afirmar que o programa “conspirava” contra o esforço de universalização do ensino do primeiro grau (PAIVA, 2003, p. 380).

Esse fato faz-nos chegar ao seguinte questionamento: A EJA era/é usada como recurso para solucionar problemas que o Ensino Regular não tem dado conta de responder?

A LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) estipulou como pré-requisito para ingresso na EJA a idade mínima de 18 anos para o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) e 21 para o Segundo Grau (atual Ensino Médio). A LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em vigor, não estipulou idade para ingresso em cursos de EJA, somente para a realização de exames, definindo 15 anos e 18 anos, respectivamente, o que suscitou debates acerca da juvenilização. Segundo alguns estudiosos ao não especificar idade e levando em consideração a obrigatoriedade da matrícula na educação básica, na época até os 14 anos, ficaria então subentendido a idade de 15 anos para o ingresso na EJA.

---

<sup>22</sup> Comissão Parlamentar de Inquérito.

A legislação em torno da idade mínima para acesso na EJA resultou em debates intensos. O Parecer CNE/CEB 23/2008, sob a alegação de que estaria ocorrendo uma “migração perversa” do ensino regular para a EJA propôs: “Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio e que, para tanto, dada a complexidade que essa mudança trará aos sistemas de ensino [...]” (p. 24). Apesar de aprovado, o parecer não foi homologado.

A questão envolvendo os jovens entre 15 e 17 anos, que não estavam incluídos na obrigatoriedade da matrícula na educação básica, que era até os 14 anos, e também não poderiam ingressar na EJA, pois a idade mínima, seria a de 18 anos, suscitou um pedido de revisão do Parecer CNE/CEB 23/2008, através do Parecer CNE/CBE 06/2010. Os debates continuaram em torno da ideia da migração perversa, do não lugar e do direito a educação. Este último parecer, fruto da escuta de várias audiências públicas convocadas pelo MEC definiu que: “[...] a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio” (p. 28), o que vigora atualmente.

Essa redução na idade mínima provocou um processo de acirramento do que chamamos de juvenilização ou rejuvenescimento da EJA proporcionando uma reconfiguração que vem despertando o interesse de pesquisadores que se dedicam a estudar essa modalidade de educação. Agora sob uma nova perspectiva, onde a modalidade não alcança mais somente aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, mas também aqueles que não interromperam sua trajetória escolar, simplesmente migraram para outra modalidade.

Neste sentido importa considerar o aumento do número de matrículas de sujeitos que migram para a EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, produzindo assim o que consideramos neste estudo de reconfiguração.

Tabela 4 - Movimento de Matrícula do Ensino Fundamental na modalidade de EJA

<b>Ano/ Matrículas</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Total de Matrículas	66	80	205	225	225	187	152	169	184	216
Até 17 anos migrados no ano letivo em curso.	11	23	51	87	80	84	55	76	69	120

Fonte: Movimento de matrículas da EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth

Tabela 5 - Movimento de Matrícula do Ensino Médio na modalidade de EJA

Ano/ Matrículas	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas	71	121	327	328	237	250	220	202	255	239
18 anos migrados no ano letivo em curso.	19	17	50	55	36	22	17	14	31	28

Fonte: Movimento de matrículas da EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth

Observando os dados obtidos e constantes nas tabelas 06 e 07 percebemos uma elevação significativa no número de matrículas na EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. Quando nos atemos aos sujeitos que foram migrados no ano letivo em curso, fica evidente a tendência em termos, cada vez mais, jovens em idade compatível com o Ensino Regular migrando para a EJA.

A quantidade maior destes sujeitos no Ensino Fundamental pode estar relacionada a fatores como a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica que é dos 4 aos 17 anos, efetivada pela Lei nº 12.765/2013, o que coloca os pais sob a vigilância do Conselho Tutelar e também, o acesso a Programas de Transferência de Renda do Governo Federal. No ano de 2018, a escola pesquisada tinha na EJA, 37 beneficiários do Programa Bolsa Família.

Quando pensamos em abandono do Ensino Regular somos levados à ideia de fracasso escolar, ou seja, a migração para a EJA é o caminho para os que não conseguiram lograr êxito no processo de escolarização regular. Na escola da EJA estão os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas (ANDRADE, 2009, p. 36). Para muitos, essa modalidade acaba sendo a solução final. Mas, para entendermos essa trajetória se torna necessário discutir o conceito de fracasso escolar e dialogar com os dados e as narrativas dos sujeitos da EJA para compreendermos esta migração.

O fracasso escolar pode ser visto como a incapacidade do estudante em aprender e se apropriar de saberes que lhe são passados pela escola e depois são aferidos em provas, testes, avaliações internas e externas.

Segundo Brunel (2004) o fracasso escolar é atribuído aos alunos que não correspondem satisfatoriamente a certos saberes e competências e que acabam sendo rotulados como fracassados, mas sem uma análise de seu histórico. É

justamente, a partir deste ponto, que Charlot (2000) defende que não existe fracasso escolar e sim situações de fracasso escolar. É importante que reconheçamos a história e a situação em que estes sujeitos se encontram.

Pode-se dizer, nessa perspectiva, que o sucesso ou o fracasso escolar é também uma relação social e o efeito de processos de rotulação. Ao prolongar essa abordagem se chega à ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar não é uma coisa, um fato que acontece, mas uma situação construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda, de um conjunto de relações. (p.151)

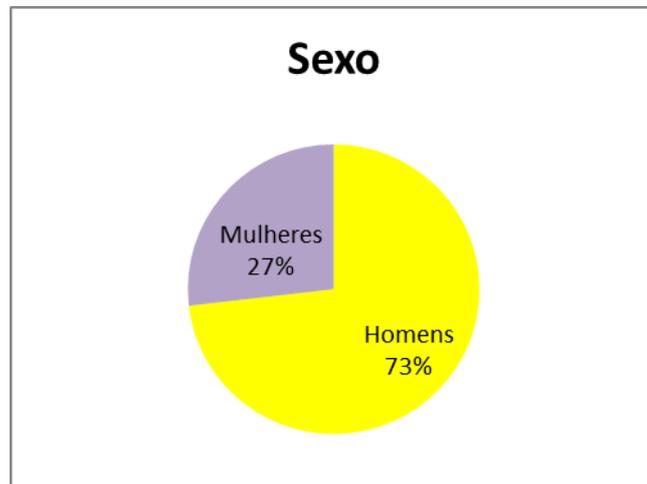
Cada estudante é um ser singular, que possui uma vida além dos muros da escola, que se relaciona com a família, com a comunidade e com o mundo do trabalho. Que aprende dentro e fora da escola, mas que também enfrenta problemas sociais, econômicos, familiares que o levam a situação de “fracasso”.

É importante destacar ainda que a universalização da escola “caminha no sentido da sua própria desqualificação” (SILVEIRA, 2014, p. 12). O acesso à escola não é garantia de promoção de “sucesso, pois, a permanência nela nem sempre é efetivada, uma vez que, vários são os fatores que desmotivam os alunos. Dentre eles podemos citar: estrutura física escolar inadequada ao atendimento, trajeto com grandes distâncias realizado por transportes em péssimas condições de conservação, livros didáticos com conteúdo desconectado com a realidade em que vivem. Ainda, destacamos o fato da desvalorização e desmotivação dos professores relacionados à baixa remuneração e ausência de processos formativos específicos para a docência no campo.

Em todos os 17 anos de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, muitos foram os que atravessaram nosso caminho e com eles as suas histórias. A partir deste contexto, e partindo dos objetivos deste estudo, ouvimos os sujeitos da EJA visando destacar alguns relatos sobre os rumos da sua escolarização e, para tanto, consideramos o perfil e as especificidades desses jovens, oriundos de comunidades rurais, que migraram do Ensino Regular para a EJA durante o ano letivo sem interromper o processo de escolarização.

Foram ouvidos 41 estudantes que compõem este perfil e que estavam na escola no dia 01 de dezembro de 2018 quando ocorreu a aplicação do questionário. A opção pelo sábado se deu pelo fato de ser o dia com forte presença dos alunos das áreas rurais, por conta da oferta do transporte.

Gráfico 1 – Divisão dos estudantes por sexo



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Gráfico 2 – Divisão dos estudantes por idade

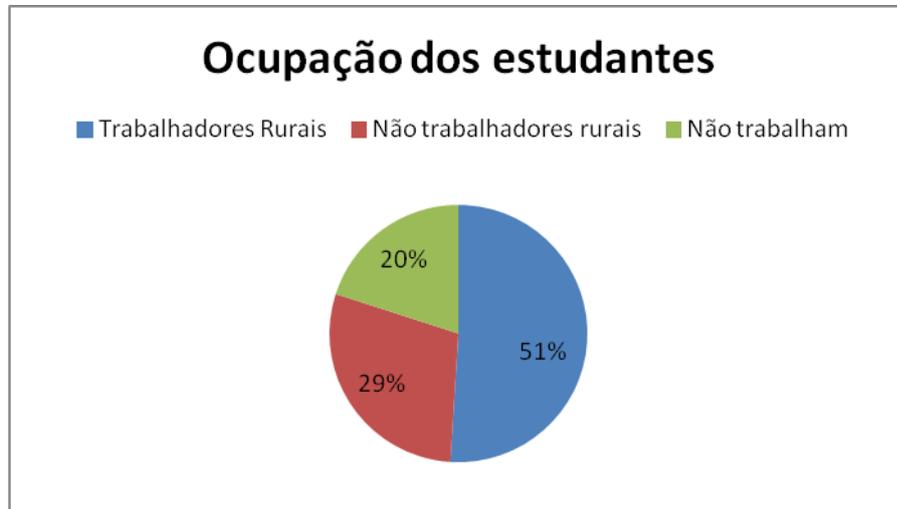


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários

O questionário teve como pressuposto perguntas abertas que deram evidências para as nossas análises. Assim, nos propusemos a responder a um dos objetivos da pesquisa que é identificar quem são os jovens que estão acessando a EJA na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. No que tange aos dados colhidos, passemos às análises.

Em relação à ocupação, conforme demonstra o gráfico abaixo, 80% dos estudantes são trabalhadores, sendo que 51% destes estão envolvidos com a agricultura.

Gráfico 3 - Ocupação dos estudantes que estudam na EJA

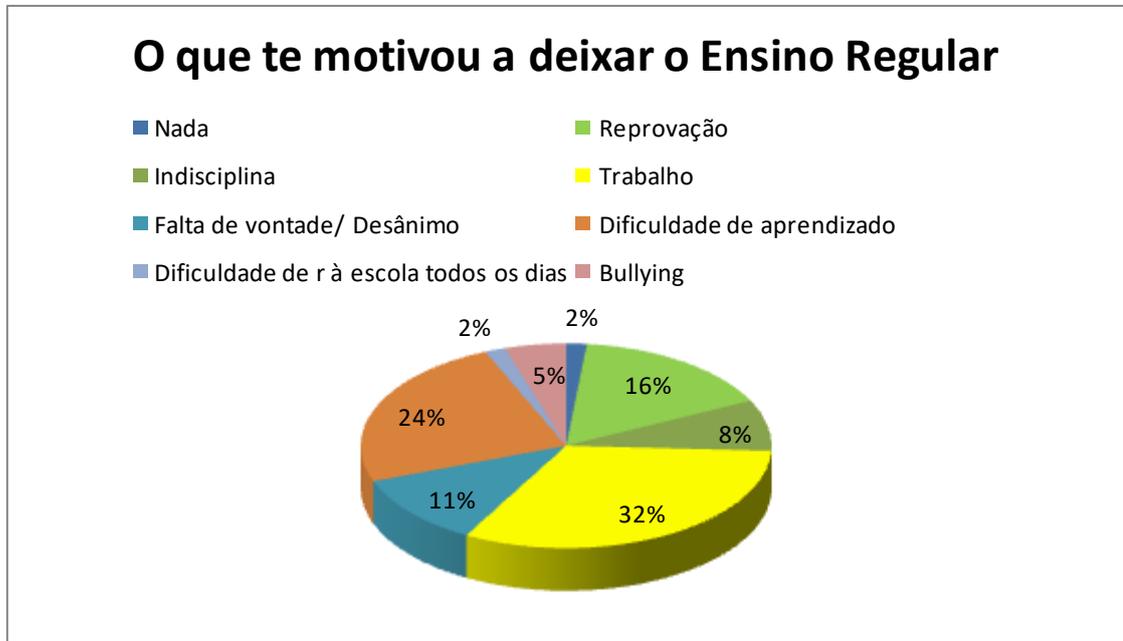


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Por meio dos dados, percebemos que o fato de viver no meio rural, não faz do sujeito, necessariamente, um trabalhador rural, isso porque está cada vez mais comum a abertura de empreendimentos comerciais, tais como supermercados, oficinas mecânicas para carros e principalmente motos como meio de transporte rápido e barato, lanchonetes, bares, restaurantes, hotéis. No caso de Domingos Martins, é crescente o número de condomínios que empregam cozinheiros, jardineiros, vigilantes, diaristas. Ainda é comum o fato de muitos sujeitos buscarem empregos nas cidades próximas, principalmente no comércio, nos serviços públicos e em indústrias.

Em relação aos motivos que levaram ao abandono do Ensino Regular os alunos puderam escrever mais de um, o que gerou o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Motivos que levaram o estudante da EJA deixar o Ensino Regular



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

O resultado do gráfico nos apresenta que o maior percentual aponta a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa ou para ter a garantia de renda própria. Como dito anteriormente, o trabalho faz parte do processo de formação humana, no entanto, para as classes populares, a “socialização no trabalho pode se tornar o destino de muitos jovens que não contam com melhores oportunidades de inserção e formação profissional” (LEÃO, NONATO, 2014, p, 19). Essa constatação nos leva ao entendimento de que para uma parcela da juventude o trabalho é o principal projeto de vida, inclusive, em detrimento da escolarização. O sistema educacional, da forma como está posto não consegue realizar um projeto de formação e preparação para o trabalho. O jovem se vê obrigado, muitas vezes pela ausência de políticas de proteção ou de condições familiares, a se inserir repentinamente no mundo do trabalho. O trabalho faz parte da condição de ser jovem para muitos brasileiros (LEÃO, NONATO, 2014, p, 18). Os motivos que levam os jovens a buscarem o trabalho são vários: o auxílio no sustento familiar, a necessidade de adquirir bens de consumo, e inclusive, de se manter na escola.

A condição de jovem trabalhador no campo faz parte da formação identitária, que o insere na sociedade, como agente produtivo, mas, sem superar a sua condição de

jovem. Questões essas que verificamos por meio das narrativas dos alunos obtidas pelo questionário aplicado, quando 32% dos que responderam, alegaram que o trabalho foi o grande motivo para deixar o ensino regular:

**Meu pai separou um pedaço de terra para mim, aí eu planto verdura e café e aí o dinheiro fica para mim. (A. K., 16 anos).**

**Gosto mais de trabalhar. (A.B.S.L., 15 anos).**

Percebemos que culturalmente o jovem do campo se apresenta como sujeito responsável pela continuidade do trabalho na terra, como herdeiro de um espaço que não se desconecta da sua vida estudantil. Isso nos leva a confirmar que este é um dos fatores que o leva à EJA, uma vez que, as narrativas dos alunos nos apontaram tal contexto:

**Vindo para a EJA eu teria mais tempo para trabalhar na roça e teria a oportunidade de estudar também. (G.D., 15 anos).**

**Eu trabalho com meus pais com hortaliças, e aí na EJA é melhor porque posso ajudar meu pai e de noite eu estudo e venho pra cá no sábado. (F.R.A., 17 anos).**

No caso desses diálogos, percebemos o trabalho como motivo para deixar o Ensino Regular, no entanto, vemos também a preocupação em continuar os estudos, para ascender profissionalmente e a EJA passa a ser a solução. Isso pode ser explicado pelo fato de em Domingos Martins não se ter mais escolas de ensino regular com oferta no noturno. Nas unidades de ensino estaduais: EEEFM Teófilo Paulino, EEEFM Pedreiras, EEEFM Ponto do Alto e EEEFM Gisela Saloker Fayet não há funcionamento nos turnos noturnos e uma escola foi fechada, a EEEM Melgaço. No município próximo, Marechal Floriano as escolas EEEFM Emílio Oscar Hülle e a EEEFM Victório Bravim também tiveram o turno noturno encerrado. Essa situação demonstra que a identidade social do jovem trabalhador não está sendo considerada nas políticas públicas voltadas para a educação e que, não respeitam esta condição juvenil. Tais situações foram percebidas no posicionamento dos estudantes da EJA:

**Não tinha mais minha série no vespertino e eu precisava trabalhar no restaurante de manhã. (A. L. S., 15 anos).**

Além dessa política de fechamento de turnos e escolas, é notório que os alunos do campo que permanecem no Ensino Regular são atingidos por ações do governo elaboradas a partir de uma lógica urbana, como por exemplo, as atividades ofertadas no contraturno, tais como no Programa Ensino Médio Inovador e o Pré-Enem, que desconsideram, por exemplo, no caso de Domingos Martins, as longas distâncias

entre a escola e as localidades rurais em que os alunos residem, não ofertando transporte e almoço, para que tenham condições de ficar na escola. Ações essas que também não levam em conta o estudante-jovem-trabalhador, que fica excluído destas oportunidades. Na perspectiva de Ferraro (2018, p.337) “a solução para o problema da exclusão escolar é deixar de excluir e não simplesmente incluir em escolas regidas pela lógica da exclusão”, ou seja, não basta ao aluno estar matriculado na escola, ele deve ter condições de acessar todos os benefícios por ela ofertados. Neste mesmo sentido, Leão e Nonato nos apresenta que

O cotidiano de muitos jovens é marcado por uma jornada exaustiva de trabalho, muitas vezes em condições precárias ou em tarefas que oferecem poucas perspectivas profissionais no futuro. As dificuldades para cumprir as tarefas e se concentrar nas atividades pesam muito na sua experiência escolar. Em muitos casos, a rigidez da organização escolar (tempos, conteúdos, avaliações) dificulta o seu desempenho (2014, p. 40).

No nosso cotidiano enquanto professora do Ensino Regular, ouvimos bastante queixas dos alunos que se sentem incapazes e desmotivados por tal situação. Em contrapartida, ouvimos relatos de professores que desconsideram as especificidades destes sujeitos e os tomam por desinteressados e até irresponsáveis, desconsiderando sua trajetória de vida.

O segundo fator mais relevante nas respostas foi a dificuldade de aprendizagem. Apesar de apontarem este fator como fator relevante, percebemos que eles não conseguem determinar como ele se apresenta, apenas citam, mas sem discorrer sobre suas causas.

**Dificuldades... sempre tive memória lenta. (D.T., 16 anos).**

**Eu tenho dificuldades em decorar a matéria. (A.S., 16 anos).**

Quando motivados a falar percebemos que eles não culpam a escola ou os professores, como se o insucesso fosse um fator estritamente pessoal.

**Os professores ensinavam bem, mas meu aprendizado era bem ruim. (A.K., 15 anos).**

**Eu não tirava notas boas. Não me empenhava para estudar, me desanimava. A escola era boa, os professores gente boa, explicavam bem, só que eu não me empenhava para estudar. (F.R.A., 17 anos).**

Será que a escola está se preocupando em entender as razões que levam o aluno a não aprender o que lhe é proposto? O que está sendo apresentado ao aluno tem lhe causado prazer em aprender? As escolas têm-se preocupado com um conhecimento que esteja próximo do cotidiano dos seus estudantes? Essas questões são

suscitadas pela internalização da inferioridade pelos estudantes e seu possível fracasso e desmotivação

Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares? Em outras palavras: qual a relação dos alunos com a escola e com o saber? (CHARLOT, 2010, p. 151)

Essa perspectiva nos sugere que a escola que vem recebendo jovens cada vez mais jovens tem uma tarefa: afirmar-se como espaço onde crianças, jovens e adultos possam acessar uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades, buscando o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, capazes de transformar a sua realidade e de assumir seu pertencimento sociocultural.

Em terceiro lugar, temos a reprovação como fator de abandono do Ensino Regular, conforme demonstram os relatos abaixo.

**Fiquei reprovado por três anos na escola. Fui me desmotivando com o tempo (A. Z. S., 18 anos).**

**Algumas reprovações. Sem vontade de estudar todos os dias por estar muito atrasado (E.L.S., 15 anos).**

**Não tinha mais jeito na escola não. Reprovei muito (A.C.S., 15 anos).**

A reprovação, em muitos casos, pode gerar no estudante uma desmotivação com a escola e com ele mesmo. É o fracasso e a vergonha estampados para todos: família, amigos, escola, comunidade. Um rótulo que se não for bem trabalhado pode levar realmente ao abandono.

É necessário (re)significarmos o lugar “simbólico” destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo. BRUNEL, 2009, p. 21).

Segundo dados do IDEB<sup>23</sup>/INEP<sup>24</sup> 2016, (último disponível na plataforma Qeduc<sup>25</sup>) as taxas de rendimento<sup>26</sup> de Domingos Martins estão representadas conforme tabela abaixo:

<sup>23</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<sup>24</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<sup>25</sup> Plataforma de dados educacionais

Tabela 6 - Escolas rurais e urbanas, municipais e estaduais de Domingos Martins por nível de reprovação, abandono e aprovação

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
Anos Iniciais	6,1% 155 reprovações	0,0% Nenhum abandono	93,9% 2.398 aprovações
Anos Finais	12,4% 267 reprovações	1,2% 27 abandonos	86,4% 1.862 aprovações
Ensino Médio	16,2% 172 reprovações	3,3% 36 abandonos	80,5% 851 aprovações

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do QEdU (2019).

Apesar de a plataforma oferecer a opção de análise dos dados das escolas rurais de forma isolada, optamos por não utilizá-los, entendendo que com o processo de fechamento e nucleação de escolas, os alunos oriundos do campo também se encontram em escolas urbanas.

Segundo dados da mesma fonte, mas referentes a 2017, de cada 100 alunos matriculados em Domingos Martins, 5 foram reprovados, taxa menor que a estadual que é de 7 reprovações a cada 100 alunos. São dados que nos levaram a inferir que a migração de estudantes do Ensino Regular para a EJA no ano em curso contribui para estes números, pois a transferência diminui o índice de reprovações. Assunto que voltaremos a tratar posteriormente.

A independência financeira é um aspecto importante a ser analisado:

**Estudei até o segundo ano do Ensino Médio normal, porém, tive que sair da escola para trabalhar. Eu estava querendo ter meu próprio dinheiro, mas não achava um emprego de meio período e eu não consegui trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (L.O., 18 anos).**

**Primeiramente não deixei o ensino regular porque eu quis e sim porque precisei, pois, precisava trabalhar e ter meu dinheiro. Já completei 18 anos. (C.H.K, 18 anos).**

Os relatos acima nos apresentam uma necessidade de acessar o trabalho como uma forma de se buscar uma renda própria, e não ser um peso para a família. Com as dificuldades financeiras vivenciadas por grande parte das famílias as necessidades de consumo desses jovens não conseguem ser supridas pelos pais.

A questão da independência é muito forte, pois, até certa idade, não se liga muito para ter o próprio dinheiro, mas, com a chegada da adolescência, sair com os amigos e com a namorada/namorado, comprar roupas novas, ter

<sup>26</sup> As taxas de rendimento escolar de cada instituição são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Ideb.

eletrônicos etc. passa a ser uma necessidade. Esse aspecto é muito ressaltado entre os mais jovens e solteiros (LEÃO; NONATO, 2014, p.37).

O fato de ter sua própria renda dá ao jovem um sentimento de autorrealização, independência e responsabilidade

**Meus pais se separaram e minha mãe começou a passar por dificuldades, então eu saí da escola para poder trabalhar e ajudar. Como estava perto de fazer 18 anos eu vim para a EJA (A.B.Z., 18 anos).**

Conhecemos o caso do filho do mineiro que quer começar a trabalhar na mina o mais rápido possível, porque isto significa entrar no mundo dos adultos. (Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um "homem" (BOURDIEU, 1983, p.3-4).

Na dificuldade de conciliar trabalho e escola, a ida para a EJA pode ser a solução encontrada por este jovem que se na condição de trabalhador pronto para entrar no mundo dos adultos.

Toda escola possui um conjunto de normas que servem para manter o que conhecemos como disciplina escolar,

Assim, as regras são necessárias para o bom convívio entre as pessoas, pois são elas que sinalizam para os indivíduos quais são as expectativas sociais que organizam a vida pública. As regras compõem o nosso quadro de referências para vivermos em sociedade e darmos conta de nos inserirmos nos distintos contextos da vida social (NOGUEIRA; VILLAS, 2014, p.15).

No entanto nas escolas sempre há alunos que burlam essas regras, o que justifica o fato da indisciplina se destacar com 8% das respostas do questionário que aplicamos:

**Fui expulso por bagunça e aí a diretora da outra escola ficou sabendo e não quis me matricular e convenceu meu pai a me mandar para cá (G. K., 16 anos).**

**Antes que eu chegasse na EJA eu estudava, mais sempre revoltado, brigando, discutindo, assinava muitas advertências. Eu era uma pessoa sem Deus e sem fé e vivia reprovado (M.W.M.F., 17 anos).**

A indisciplina é resultado de múltiplos fatores resultantes da socialização juvenil, no entanto fica evidente que ela passou a ser um de migração para a EJA, como forma de se resolver um problema da escola:

Pelas falas dos profissionais da educação, parecia quase sempre que a ida para a EJA resolveria o problema dos alunos considerados problemáticos já que, confinados e controlados na modalidade, se evitaria que suas práticas

- geralmente de indisciplina e baixo rendimento - se disseminassem entre os alunos sem defasagem (CONCEIÇÃO, 2014, p. 15).

Percepções que temos também no nosso cotidiano escolar, com falas de colegas de trabalho que sempre nos vem com a solução e com a pergunta “com que idade pode ir pra EJA mesmo?”. Em conversa com uma professora de língua portuguesa que leciona no Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual perguntamos qual era a vantagem de levar um determinado aluno indisciplinado para a EJA, se não era apenas transferir o problema. A resposta dada foi: “Pelo menos lá vocês vão aguentar ele uma vez por semana, aqui é todo dia”.

Diante dessas narrativas percebemos que realmente há uma vontade de se “livrar” dos indesejados, fazer uma faxina, o que podemos constatar com a pergunta feita no questionário: Quem te incentivou a vir para a EJA? No cômputo das respostas, 35% se relacionam a algum membro da comunidade escolar (diretor, pedagogo, professor), conforme analisaremos adiante. A falta de vontade e/ou desânimo aparece com 11%.

**Eu não estava mais aguentando lá (D.Z., 16 anos).**

**Eu não gostava de estudar, era difícil ir para a escola, eu matava aula e não fazia nada (S.M.R., 15 anos).**

**Tentava me esforçar, mas no final do ano eu desanimava. Sempre foi assim (V.B., 15 anos).**

**Eu estava cansado da mesma coisa eu já não estava gostando de estudar (C. G. S., 17 anos).**

Mesmo sendo sujeitos com necessidade de aprender, devido ao nosso processo de hominização e socialização, Charlot (2000) nos adverte que antes é necessário ter desejo. Daí a importância de a escola rever os processos de ensino, visando dar significado ao que é ensinado, para despertar e mobilizar os alunos em direção ao aprendizado. A educação no/do campo ao priorizar um atendimento que esteja relacionado com o modo de vida dos sujeitos camponeses, fará sentido em seu cotidiano, um currículo com possibilidade de ser realmente vivido.

Outro dado apresentado foi o *Bullying* que aparece como 2% dos motivos,

**Eu sempre fui estudiosa, e até que gostava de estudar, mas aos poucos, perdi o interesse. Na escola era muito ruim, faziam bullying comigo (A. S., 16 anos).**

A sociedade vive um momento de intolerância e desrespeito em relação ao outro e o *bullying* tem sido recorrente.

Assim, optamos por definir por *bullying* comportamentos agressivos, de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em prática violentas exercidas por um indivíduo ou por um pequeno grupo (NOGUEIRA, 2007, p. 92).

Sabemos que por meio da Lei Nº 13.663 de 14 de maio de 2018<sup>27</sup>, temos amparo para propor medidas de prevenção e combate de todo o tipo de violência (verbal ou física) no ambiente escolar, uma vez que essas práticas podem dificultar as relações interpessoais e influenciar de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Recentemente fomos perguntadas por um aluno no ato da matrícula se na escola tinha homofobia. Já houve momentos em que tivemos que intervir em casos de piadas pela forma como alguns pomeranos falam e se vestem. A escola se mantém atenta procurando identificar eventos em que ocorre o desrespeito à diversidade, buscando conversar sobre essa temática de forma individual, em pequenos grupos e também com palestras, vislumbrando de acordo com a lei supracitada, a cultura da paz. A ideia é que na EJA não se repitam as mesmas situações de desrespeito e intolerância que parte dos alunos sofreu no ensino regular.

Por fim, entre as causas do abandono do ensino regular apareceu “temos dificuldade de ir à escola” que pode estar relacionado à necessidade de inserção no mundo do trabalho e também as longas distâncias a serem percorridas até as escolas.

As respostas encontradas quando perguntados sobre o motivo pelo qual ingressaram na EJA embasaram a formulação do seguinte gráfico:

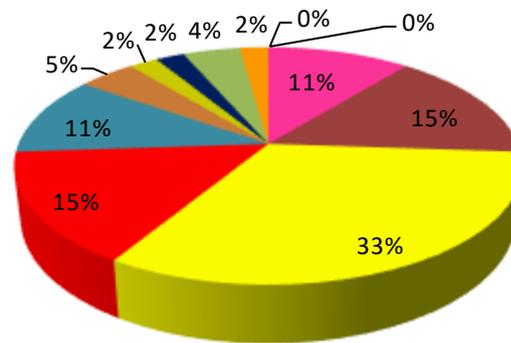
Gráfico 5 - Os motivos que levaram o estudante a matrícula na EJA

---

<sup>27</sup> Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

## O que te motivou a se matricular na EJA

- Corrigir idade/série
- A Eja é mais fácil/ é melhor/ não precisa ir todos os dias
- Conciliar trabalho e escola/ conseguir trabalho/ melhorar no trabalho
- Terminar mais rápido os estudos
- Porque é no sábado
- Cumprir determinação judicial
- Sair da bagunça
- Fazer amigos
- Aprender mais
- Prefiro estudar em casa



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Os resultados nos mostram que há um maior percentual, o que equivale a 33% das indicações que os motivos que levaram o sujeito a EJA estão relacionados ao mundo do trabalho o que também é o principal fator, segundo o mesmo questionário, para o abandono do Ensino Regular. Percebemos através de relatos que a EJA pode ser vista como uma saída para conciliar estudo e trabalho.

**Porque meus pais queriam que eu terminasse o ensino fundamental aqui na EJA para que eu pudesse ajudar eles na roça (D. T., 16 anos).**

**Aqui tenho mais tempo para trabalhar na roça (S.B., 16 anos).**

**Teria tempo para trabalhar na roça e teria a oportunidade de estudar também (G. D., 15 anos).**

**Eu tinha vontade de estudar, mas com o serviço era difícil ai eu soube da EJA e vim (R.B., 17 anos).**

A busca dessa conciliação é responsável por um grande número de matrículas na EJA. São comuns os relatos de pessoas que tiveram que deixar a escola por conta

da necessidade de inserção no mundo do trabalho, entretanto, com a legislação em vigor que tornou obrigatória a frequência escolar até os 17 anos de idade, esse abandono não é “aceitável”. Presenciamos o aumento da fiscalização da justiça através do Conselho Tutelar, que tem feito uma busca ativa nos casos de adolescentes fora da escola, o que nos remete a outra resposta do questionário, quando 5% dos respondentes disseram que estão na escola por conta de determinação judicial.

A EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth responde às solicitações do Ministério Público sobre o acompanhamento de alunos que passam juntamente com a família pelo acompanhamento de sua frequência escolar. Sendo assim, a EJA pode ser a saída encontrada pela família que pode contar com a mão de obra do menor e ao mesmo tempo, o manter na escola.

A busca por emprego ou a ascensão profissional também são fatores determinantes.

**Minha força de vontade, pois, quero terminar os meus estudos e desempenhar um bom emprego. (A.B.Z., 18 anos).**

**Como o cargo que ocupo atualmente no meu trabalho necessita ter o Ensino Médio completo acordei com meus superiores que iria me matricular para terminar, se eles me designassem a vaga. (C.H.K., 18 anos).**

**O que me motivou foi saber que eu poderia não ter perdido meus estudos e nem desistir de ser um profissional um dia. (M.W.M., 17 anos).**

Apesar da inserção no mundo do trabalho ou a busca da qualificação profissional, ser uma preocupação apontada pelos alunos, infelizmente esta oferta não está presente no cotidiano da escola em estudo, o que é algo que deve ser repensado, pois, segundo Arroyo (2017, p. 49),

Quando um projeto pedagógico reconhece como referencial ético-político-pedagógico os adolescentes, jovens-adultos populares como trabalhadores/as, está fazendo uma opção radical para reconfigurar sua educação. Reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade.

Essas questões se colocam como problematizações necessárias na reformulação da Proposta Política Pedagógica da escola em 2019.

Com 15% das respostas no item “temos que vir para a EJA para terminar os estudos mais rápido”, ou seja, alunos com distorção idade-série, com históricos de reprovação ou defasagem teriam como recuperar o tempo perdido.

**Acabar mais rápido os anos de estudo. (F.C.C., 17 anos).**

**Terminar mais cedo e ir trabalhar. (M.K.A., 18 anos).**

**Rapidez de término do Ensino Médio. (A.R.Z., 18 anos).**

Entretanto, esta urgência em concluir os estudos não se concretiza na prática. Podemos ter como impedimento a forma como estão divididos os módulos de cada disciplina por ano conforme tabela abaixo.

Tabela 7 - Quantidade de Módulos de estudos da EJA no Ensino Fundamental por disciplina e ano escolar

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>					
	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>Total por Disciplina</b>
Português	4	4	4	4	<b>16</b>
Matemática	4	4	4	4	<b>16</b>
História	4	4	4	4	<b>16</b>
Geografia	4	4	4	4	<b>16</b>
Ciências	4	4	4	4	<b>16</b>
Arte	4	3	4	4	<b>15</b>
Inglês	4	4	4	4	<b>16</b>
<b>Total por ano</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>111</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da distribuição de módulos da EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth (2019).

Soma-se ainda a oferta de EJA ocorrer em apenas dois dias na semana, além do fato de que o aluno camponês só tem o transporte à sua disposição aos sábados. Ocorre que os estudantes ao serem matriculados não têm consciência dessa situação e muitos quando expostos a esta realidade ficam desanimados, pois veem suas expectativas frustradas.

A infrequência também colabora para que esse projeto de conclusão rápida não se concretize. Usamos o termo infrequência ancorada em Campos (2003) e Silveira (2014), pois, percebemos que no caso da escola em análise, mesmo que o aluno se afaste, a maioria, em algum momento retorna, ainda que em outro ano letivo, o que difere da evasão. As causas podem ser várias, tais como, o trabalho, os períodos de colheita, de chuvas, o inverno rigoroso. É bastante comum que a frequência que se inicia alta em fevereiro, vá declinando no decorrer do ano.

A EJA é mais fácil/ É melhor/ Não precisa ir todos os dias, é outro item que aparece com 15% das respostas. Porque é no sábado, com 11%. Podemos analisar essas

duas respostas em conjunto, quando relacionadas ao fato de serem, na sua maioria, estudantes-trabalhadores.

**Posso trabalhar durante a semana e estudar no sábado (J.G.B., 16 anos).**

**Melhor que pode estudar em casa e ter mais tempo para trabalhar (L.D., 17 anos).**

**Porque só tenho aula uma vez por semana (D.M., 15 anos).**

Fica-nos a preocupação com esta “facilidade” com que a EJA em Domingos Martins está sendo vista, pois, a propaganda é muito diferente da realidade, quando consideramos o baixo número de estudantes que constam nas atas de conclusão feitas semestralmente:

**Tabela 8 - Matrículas da EJA no Ensino Fundamental no período de 2010 a 2017**

<b>Ensino Fundamental (2010-2017)</b>		
<b>Ano</b>	<b>Total de Matrículas</b>	<b>Concludentes</b>
2010	180	26
2011	205	27
2012	225	35
2013	225	30
2014	187	57
2015	152	18
2016	169	20
2017	184	11

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados das Atas de conclusão da EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth (2019).

Os jovens-estudantes-trabalhadores ainda não conseguem compreender que o que está sendo visto como uma facilidade pode na verdade estar tirando deles o direito à educação de qualidade, que é a preocupação de 4% dos que afirmam estar na EJA para aprender mais. A escola para tal há que ser capaz de garantir ao aluno sua emancipação enquanto cidadão e assegurar que suas especificidades enquanto camponês sejam respeitadas. Não uma mera certificação ou correção da idade-série, como 11% das respostas apontam. Segundo Arroyo (2017, p.54) a EJA

Não poderá ser diluída em políticas generalistas de inclusão pelo letramento nem pela correção-suplência de percursos escolares. Em tempos em que a configuração social dos trabalhadores empobrecidos, ou sem trabalho, em lugar de se diluir está se demarcando cada vez com mais força, os projetos de direito ao conhecimento têm de se assumir como uma política afirmativa, como uma marca e direção específicas: que como trabalhadores, entendem que são vítimas da polarização de classes, nas cidades e nos campos,

segregados, de um projeto nacional de integração, de participação no trabalho, na riqueza, na terra, na moradia, na cultura e no conhecimento.

Somente ir à escola para tirar dúvida e fazer uma prova está realmente contribuindo para sua constituição enquanto cidadão crítico e o preparando para os desafios do mundo do trabalho? É uma questão que poderá ser alvo de estudos futuros acerca da oferta da EJA em Domingos Martins/ES.

### 3.2 OUVINDO OS DIRETORES: EU INCENTIVO IR PARA EJA POR...

Como explicitado anteriormente, o neoliberalismo, enquanto norte para as políticas públicas educativas tem gerado profundas transformações na gestão do espaço escolar, que passou a ser impactado por seus modos de regulação. A sua atuação está focada em gerar resultados quantitativos que indiquem como positivo o desempenho escolar.

O que se percebe é um maior controle dos órgãos centrais, como Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sobre a gerência das escolas através do acompanhamento e da produção de avaliações externas e padronizadas que medem o desempenho dos alunos e conseqüentemente dos professores e gestores.

Essas intervenções afetam na prática a função do diretor, que não se vê mais como um docente dirigindo outros docentes, mas como um prestador de contas, numa perspectiva de quase mercado-escolar (CATTONAR, 2006). Alcançar uma boa média no IDEB passou a ser a meta de muitos estabelecimentos de ensino, para tanto, cabe ao diretor acompanhar as taxas de aprovação, evasão e reprovação, além das notas obtidas nas avaliações externas. Sendo assim, cabe ao gestor a análise do que pode atrapalhar a escola no *ranking* das melhores instituições.

Domingos Martins é um município que apresenta, segundo os dados, um dos melhores IDEB do Estado, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 9 - Comparativo do IDEB do Município de Domingos Martins, do Estado do Espírito Santo e do Brasil referentes da 8ª série/9º ano

	IDEB observado							Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Domingos Martins	4,2	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
Espírito Santo	3,5	3,7	3,8	3,9	3,9	4,1	4,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2018).

Os dados apresentados demonstram que os índices alcançados por Domingos Martins estão acima do estadual e do nacional, o que trouxe para o município o rótulo de melhor ensino do Estado.

Em relação ao Ensino Médio em 2017 o município atingiu pontos, enquanto o estado e o Brasil:

Tabela 10 - Comparativo do IDEB do Município de Domingos Martins, do Estado do Espírito Santo e do Brasil referentes ao Ensino Médio

Domingos Martins	Espírito Santo	Brasil
5,2	4,1	3,5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2018).

A imprensa sempre recorre aos dados para noticiar o ranking das “melhores” escolas a partir do IDEB e exaltar os resultados dos primeiros colocados e expor as fragilidades das “piores”. Os resultados de 2017 geraram a seguinte tabela:

Tabela 11 - Resultado do IDEB das escolas públicas do Espírito Santo relativas ao ano letivo de 2017 – dados selecionados

(Continua)

ESCOLA	CIDADE	IDEB
1ª EEEFM Gisela Salloker Fayet	Domingos Martins	5.9
2ª EEEFM Victorio Bravim	Marechal	5.7

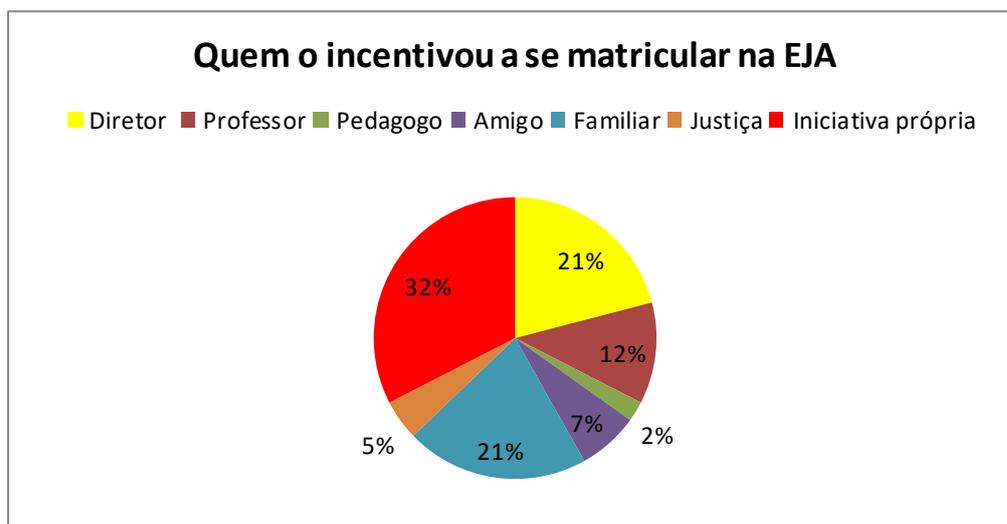
3ª CEEFMTI Braulio Franco	Muniz Freire	5.7
4ª EEEFM Francisco Nascimento	Serra	5.5
5ª EEEFM Dermeval Leite Ribeiro	Agua Doce	5.5
6ª EEEFM Ponto do Alto	Domingos Martins	5.5
23ª EEEFM Pedreiras	Domingos Martins	5.1
40ª EEEFM Teofilo Paulino	Domingos Martins	4.9

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Jornal A Gazeta de 04 set (2018).

Muito interessante foi perceber que das seis melhores escolas três são unidades de origem de alunos que migram para a EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, e se ampliarmos a observação, até as 40 primeiras, esse número sobe para cinco. Fica-nos a seguinte indagação: Transferir alunos para a EJA pode ser um dos fatores que contribui para esse “sucesso”?

Voltando aos questionários aplicados aos alunos, quando perguntados: “Quem o incentivou a se matricular na EJA?”, chegamos à produção do seguinte gráfico.

Gráfico 6 - Incentivo à matrícula na EJA



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

A maioria, o que corresponde a 32%, indicou que foi uma iniciativa própria, no entanto essa relativa autonomia pode ser questionada, visto que os menores de 18 anos necessitam da assinatura dos pais ou responsáveis para efetivar a matrícula.

A influência do diretor escolar empata com a de familiares, com 21%, se juntarmos os professores e pedagogos sobe para 35% a intervenção de alguém envolvido diretamente com o processo de escolarização. Nas entrevistas tivemos relatos como

**Não estava dando certo na escola, fazia bagunça. A diretora orientou para vir para a EJA, falou que era mais fácil para passar e todos os professores apoiaram. (R.S.J., 16 anos).**

**A escola mandou vir para cá. O diretor mandou eu vir para tentar passar aqui. (B.S.A., 15 anos).**

**Por conta da reprovação e porque estava difícil e aí o diretor convenceu a minha mãe a me trazer para cá. (K.S.S., 15 anos).**

Uma fala de uma professora da EJA durante o recreio nos chamou a atenção.

**Ontem eu fiquei muito chateada. O diretor esqueceu que eu trabalhava na EJA e chegou no conselho de classe dizendo assim: quantos nós vamos mandar para a EJA? Aqui só vai ficar quem quer estudar. (Professora A).**

Não se trata aqui de apresentar os diretores como vilões ou como os que “empurram” os alunos para EJA. Na verdade, suas práticas respondem à regulação à qual estão submetidos.

[...] pode-se, de forma genérica, definir a regulação da educação como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores (ou agentes, conforme o nível de autonomia relativa que se lhe reconheça), do centro à periferia, atinjam, com maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais (TEODORO, 2011, p. 81-82).

Então, a migração do aluno para outra modalidade pode significar uma forma de resolver problemas que afetam a boa avaliação da escola. Entregamos um questionário para dezessete diretores, mas tivemos o retorno de apenas sete.

No questionário respondido por uma diretora de escola que tem como prática a migração, tivemos o seguinte relato.

**São alunos que por “n” situações sentem-se desmotivados a frequentar a escola diariamente, muitos já vislumbram o mercado de trabalho para terem seus recursos financeiros a fim de adquirirem bens materiais. São alunos em sua maioria candidatos à reprovação e a evasão escolar. Os índices de reprovação e evasão refletem de forma negativa principalmente nos resultados das avaliações externas puxando para baixo os índices do Ideb. (Diretora A).**

Ficou notório nessa fala que a EJA poder ser boa opção para os dois lados: para o aluno desmotivado que quer trabalhar e para a escola que não terá seus índices “puxados” para baixo. Na fala de outra diretora temos uma ampliação dessa solução.

**São alunos com idade avançada e que não se adaptam ao ritmo do ensino regular e que tem necessidade de trabalhar. Os que não querem estudar influenciam os mais novos negativamente. Prejudicam os resultados da Escola, predispõe a desmotivação da equipe escolar e também dos alunos. (Diretora B).**

Percebemos que nos relatos descritos a culpa pelo fracasso do aluno no ensino regular não é compartilhada pela escola, é sempre um problema de cunho pessoal que pode ser resolvido com a migração para a EJA.

**Considero a EJA como uma oportunidade para a escola orientar os jovens que necessitam concluir seus estudos, por questões pessoais ou profissionais. (Diretora C).**

Em um dado momento passamos por uma situação inusitada na escola em estudo. Uma mãe relatou ter sido orientada por um diretor a deixar seu filho de quatorze anos em casa e esperar que ele completasse quinze anos para migrá-lo para a EJA. Levamos o caso para conhecimento da gerência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SECEDU que repudiou veementemente a ação.

No ano de 2018 detectamos um aumento da procura de pais querendo levar filhos para EJA, orientados pela escola após a realização dos conselhos de classe municipais do segundo trimestre. Problema este que também apresentamos à SECEDU, que, após análise, enviou o seguinte comunicado às escolas da rede.

“Prezados Diretores(as), pedagogos(as) e professores(as),

Com a proximidade do final do ano letivo temos recebido muitos estudantes da nossa rede que estão matriculados no ensino regular do 6º ao 9º ano procurando vagas na EJA. Em outros momentos, em nossa rede, foi feita orientação de que matricular estudantes que já estão inseridos no processo escolar na EJA não se caracteriza como um benefício ou vantagem para este sujeito, muito pelo contrário, uma vez que entrando agora na EJA ele terá que fazer todas as disciplinas. Caso o estudante permaneça na escola, mesmo reprovando, as disciplinas em que ele obteve média não precisará cumprir na EJA no início do próximo ano letivo, quando entendemos ser a data mais adequada para que procurem esta modalidade de ensino.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que a Educação de Jovens e Adultos é um espaço escolar como as demais unidades da rede municipal com muitas potencialidades, mas também com inúmeros desafios e dificuldades. Infelizmente, ao analisar o público que tem procurado a EJA, percebemos que estudantes que ainda poderiam estar inseridos no ensino fundamental regular vêm em busca desta opção por orientação da própria escola, o que torna preocupante o desempenho do papel da escola na comunidade onde está inserida, do direito a educação para todos, do

respeito aos tempos humanos e à diversidade. Desta forma, orientamos que os estudantes finalizem o ano letivo na escola e, a partir do resultado final, seja feita uma análise da idade, do perfil do estudante, antes de orientá-lo a procurar a EJA.

Atenciosamente,

Adenilde Stein Silva  
Secretária Municipal de Educação e Esporte

Roseli Gonoring Hehr  
Gerente Pedagógica

Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz  
Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos  
Fonte: (SECEDU, 2018)

Consideramos essa iniciativa da gestão municipal de educação como um auxílio na tentativa de conter esse processo de migração desenfreado, que ocorre ao final do ano. Mesmo fazendo uma ressalva de que a migração está sendo combatida apenas nos casos que ocorrem no decorrer do ano letivo em que o aluno está matriculado, é importante destacar o entendimento descrito no texto sobre o direito à educação para todos, respeitando a diversidade. Esse comunicado nos dá a esperança de que muita coisa ainda precisa ser feita a partir da análise deste estudo.

Os resultados dos questionários, das entrevistas e dos relatos aqui apresentados acabam por reforçar a migração para a EJA como uma faxina nas escolas retirando o insucesso escolar, como tal, qual uma sujeira varrida para debaixo do tapete (CONCEIÇÃO, 2014, p. 15). Estaríamos segregando os problemáticos? Os fracassados? E a escola que os recebe como tem se comportado diante dessa reconfiguração de seus sujeitos?

### 3.3 OUVINDO OS PROFESSORES: E AGORA? O QUE FAÇO COM ESSES MENINOS?

Muitos professores que chegam à EJA trazem consigo uma visão de sala de aula repleta de adultos, pais de família que vão para a escola depois de um longo dia de trabalho, no esforço de recuperar “o tempo perdido” para melhorar sua qualificação. No entanto, ficam surpresos com o que encontram como no relato a seguir:

**Eu sou novo na rede, não tenho tanta experiência, tanto que nunca tinha trabalhado com a EJA. Eu esperava um ambiente mais sério por parte dos alunos, onde eles já estariam defasados e atrasados por causa da idade, então eles estariam em um ambiente de estudos, estariam buscando o conhecimento de uma forma rápida e que não os prejudicassem na sua vida pessoal e profissional. Era isso que eu**

**esperava, um ambiente de mais seriedade por parte dos alunos. Mas o que eu encontrei foi o contrário disso. (Professor K. 26 anos).**

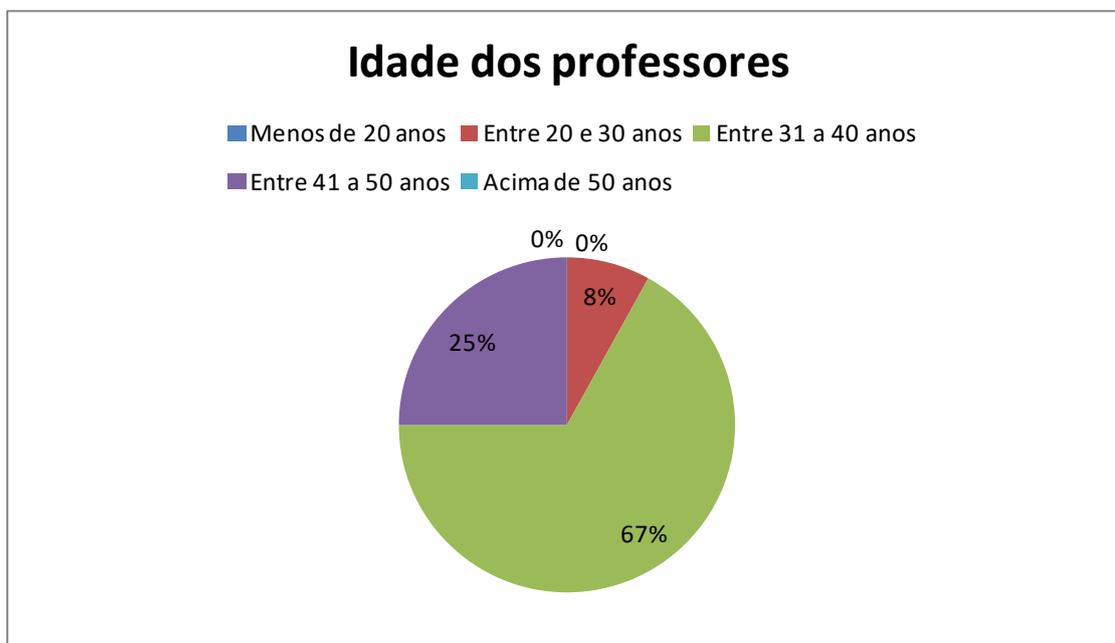
A fala do professor acima demonstra como o processo de reconfiguração do perfil dos alunos da EJA reflete diretamente na ação docente. O professor, neste novo cenário, acaba por ter que revisar sua atuação, buscando novas formas de desenvolver sua prática. Conforme nos aponta Arroyo (2017, p.7).

Como mestres-educadores, reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem-se injustiçados, mas resistentes.

Acompanhamos os professores da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth em planejamentos individuais e coletivos, nos horários de chegada e saída da escola, bem como nos recreios. Nestes momentos podemos perceber a angústia vivida por cada um, ao se ver diante dessa juventude, que muitas vezes estava nas suas salas de aula no ensino regular.

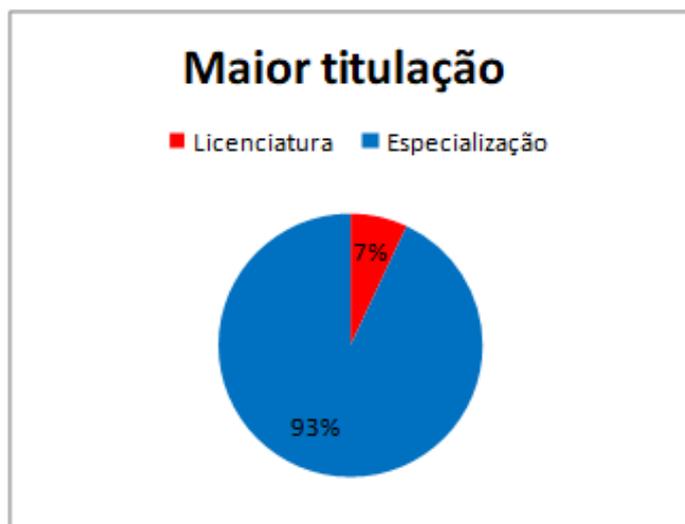
Para traçarmos o perfil destes profissionais aplicamos um questionário aos 10 professores que atuam na EJA na unidade de ensino pesquisada, que permitiu chegarmos aos seguintes resultados:

Gráfico 7 - Faixa etária de idade dos professores que atuam na EJA



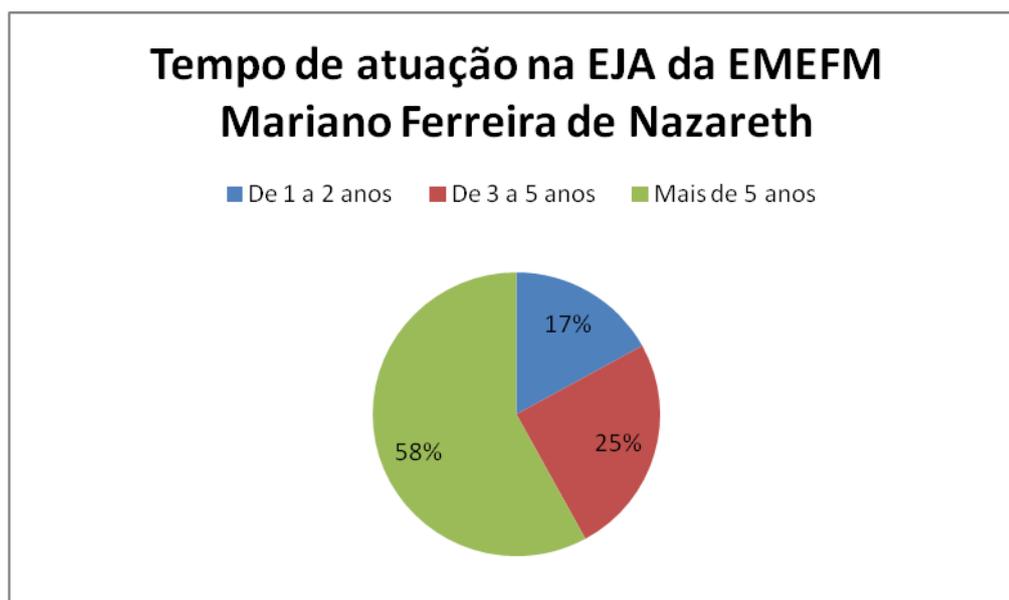
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Gráfico 8 - Titulação dos professores que atuam na EJA



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Gráfico 9 - Tempo de atuação dos professores que atuam na EJA

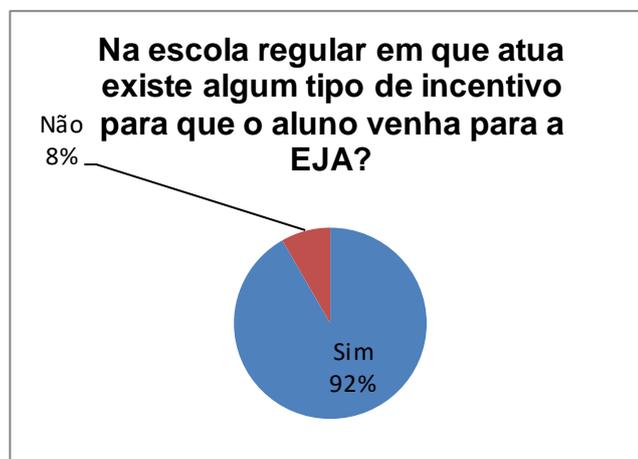


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

Os professores que atuam na EJA são na sua maioria do gênero feminino, com idade entre 26 e 42 anos e com formação mínima em licenciatura. A maior parte, 83%, já atua na EJA da escola pesquisada há mais de três anos, o que nos leva ao entendimento de que já conhecem a rotina e também conseguem fazer uma reflexão sobre o processo aqui estudado, entendendo quais são os impactos da chegada desses sujeitos à escola.

Levando em consideração que todos os professores da EJA atuam também no ensino regular a pergunta abaixo se fez primordial.

Gráfico 10 - Incentivo dos alunos da escola regular para a EJA na visão dos professores



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados obtidos por aplicação de questionários.

A resposta obtida com 92% dos professores nos apontam ocorrer um incentivo para a migração para a EJA, o que nos ajuda a confirmar a prática de convencimento feito junto aos alunos e às suas famílias para que a transferência seja realizada.

Após situações de baixo desempenho acadêmico, normalmente acompanhadas por um histórico de indisciplina, os alunos são encaminhados à EJA pelos próprios dispositivos conformadores dos processos de subjetivação adotados nas escolas, tanto na esfera do trabalho docente quanto discente ou administrativo (CONCEIÇÃO, 2015, p. 80).

Quando perguntamos aos professores sobre o que motiva essa prática tivemos as seguintes respostas:

**Repetência, indisciplina e adequação ao horário de trabalho. (Professor A)<sup>28</sup>.**

**Defasagem. (Professor B).**

**Carga horária escolar reduzida, assim os alunos podem trabalhar. (Professor C).**

**Reprovação no Regular, falta de estímulo e interesse. (Professor D).**

**Pouco rendimento no regular. (Professor E).**

**Reprovação Persistente. (Professor F).**

**Alunos com idade defasada e indisciplinados. (Professor G).**

<sup>28</sup> Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a ferramenta do Google docs. As respostas foram colocadas na mesma ordem em que aparecem, por isso a repetição da identificação dos Professores (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) na sequência.

**Alunos que não foram bem-sucedidos no Ensino Regular. (Professor H).**

**Reprovação. (Professor I).**

**Alunos que não atendem as necessidades da escola, são chamados de alunos problemáticos, que diminuem o rendimento da escola. (Professor J).**

Percebemos em cada resposta que em nenhum momento a atuação do professor ou da escola é mencionada, a culpabilização recai sempre sobre os ombros do aluno. Na voz do professor J, são sujeitos que não atendem as necessidades da escola, o que confirma a fala de um diretor citada anteriormente, que diz que “prejudicam os resultados da escola”.

Perguntados sobre o perfil dos alunos que migram para a EJA tivemos as seguintes respostas.

**Indisciplinados e defasados. (Professor A).**

**Em sua maioria indisciplinados e repetentes. (Professor B).**

**São alunos que apresentam dificuldades nos estudos, são repetentes e vêm na EJA a possibilidade de conclusão mais rápida. (Professor C).**

**Alunos repetentes ou de baixo rendimento. (Professor D).**

**A maioria não possui conhecimento de base, alguns com problemas familiares, muitos são estudantes desmotivados. (Professor E).**

**A grande maioria é formada por alunos repetentes. (Professor F).**

**Alunos com comportamento ruim. (Professor G).**

**Alunos defasados, reprovados várias vezes que estudavam com alunos menores. (Professor H).**

**Alunos com famílias desestruturadas. (Professor I).**

**Alunos que não levaram a sério os estudos enquanto estavam no ensino regular. (Professor J).**

A partir dos relatos podemos observar uma culpabilização dos alunos por sua própria situação de fracasso. Essa culpa também é assumida pelo jovem ao chegar à EJA, conforme discutido anteriormente. No entanto, não podemos deixar o entendimento de que há “a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional” (ANDRADE, 2009, p. 39), seja por políticas que não contemplam as especificidades dos sujeitos jovens, camponeses e trabalhadores, ou por práticas pedagógicas descoladas da realidade em que estão inseridos.

Elaine Saiter Zorzal ao estudar a presença de sujeitos jovens nesta modalidade no município de Vitória constatou que

Dessa forma, os jovens e os adultos também são vistos pelo estereótipo de aluno problema que, ao não se ajustar ao ensino regular, são conseqüentemente encaminhados para a EJA. Assim, essa modalidade de ensino passa a receber todos aqueles que não conseguiram fazer seu percurso na escola regular, acabando por se tornar vítimas do caráter pouco público do sistema escolar (ZORZAL, 2015, P. 74).

Instigada por essas respostas e pela análise de Zorzal fizemos a escuta dos professores em entrevistas, na tentativa de ampliar o entendimento acerca da sua visão sobre essas juventudes e a EJA. São alunos problemas? Atrapalham? Existem conflitos? Houve mudanças na prática docente? Qual a finalidade da EJA?

Em relação ao perfil dos alunos ouvimos o seguinte relato

**Comecei a perceber que os estudantes já não estão mais tão comprometidos como antes, alguns vêm obrigados, outros para não perder benefícios, outros por problemas no ensino regular. (E. 30 anos).**

**Alunos repetentes, desestimulados e cada vez mais jovem têm sido nosso público. (L. 26 anos).**

**Esses mais novos estão chegando cada dia mais novos e acabam atrapalhando os que já têm uma certa idade e que realmente querem alguma coisa, que precisam dessa educação para tem um trabalho ou para melhorarem o trabalho que eles já fazem. (D. 42 anos).**

A visão apresentada a princípio é negativa, escola da segunda chance, local onde estão aqueles que o ensino regular não quis mais. Seria um processo de desumanização? Estamos tratando esses educandos como sujeira que precisa ser varrida, retomando o sentido de faxina apresentado inicialmente neste estudo? Como alternativa para o menino indesejável? (CONCEIÇÃO, 2015, p.68)

Na sequência procuramos perceber qual seria a função da EJA para os educandos na visão dos professores:

**A EJA é para esse público uma segunda chance. Hoje a EJA tem se tornado uma modalidade de correção de idade-série. (L. 26 anos).**

Por vezes o jovem que chega à EJA carrega com ele a visão de que esta é a sua última chance, de que ele fracassou, alguns estão com sua autoestima afetada, em um processo de Arroyo (2017, p. 10) chama de desumanização

Reconhecer, trabalhar esses processos de humanização-desumanização de que os jovens-adultos-adolescentes-crianças levam à EJA e às escolas passou a ser a função de significado político-pedagógico na formação de seus profissionais. Cresce a consciência profissional, política, ética de que os alunos chegam às escolas em longos itinerários por justiça.

Entender que a inserção na EJA é uma questão de justiça, de garantia de direitos é primordial para o trabalho docente. Segundo Carrano (2017, p. 9)

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados.

Compreender o aluno como alguém em situação de fracasso, e não como um fracassado, humaniza a relação de ensino aprendizagem, como no relato abaixo:

**A grande maioria dos estudantes que tive contato me fez mudar a minha prática. Antes os estudantes traziam dúvidas e perguntavam bastante, agora na maioria das vezes nem trazem o material. A partir de então, tive que além de ser educadora, um pouco de ouvinte, conselheira, tive que estimular e incentivar o interesse pelos estudos. Falo que hoje a EJA é um desafio, não temos mais a mesma clientela, precisamos ouvir mais e também fazer um papel social na vida deles. (E, 30 anos).**

A sensibilidade na fala da professora acima faz-nos repensar a prática do trabalho docente buscando a humanização, um olhar mais atento, vendo no nosso jovem não como um problema, mas uma vítima de um processo de exclusão, que ainda insiste na educação como um meio de superar dificuldades e resgatar direitos.

As entrevistas apontaram que existem conflitos advindos do processo de reconfiguração

**Com relação à questão do público jovem houve vários episódios de indisciplina e sempre com alunos mais jovens, bagunça, conversa e brincadeiras. (J. 30 anos).**

**Claro, alguns alunos levam a sério, mas em sua grande maioria, por já estarem defasados, não terem alcançado seus objetivos no ensino regular, não levam a sério a EJA, eles têm certos problemas, principalmente no que diz respeito aos conteúdos né, a forma de estudo, a se dedicar mesmo. (K. 26 anos).**

Enquanto coordenadora da EJA na escola em questão, percebemos que a indisciplina ocorre nos seguintes aspectos: conversas, uso de aparelhos celulares, insistência em permanecer fora da sala, bagunça no transporte escolar. Por ter jovens de várias partes de Domingos Martins e de outros municípios, há um intenso movimento de socialização, de querer conhecer o outro, de paquerar. O que tem nos preocupado muito é o uso de drogas por parte de alguns alunos, o que nos mantém constantemente em alerta. Por vezes os jovens que vêm do campo se encantam pela cidade e por suas atrações como comércio e *wi fi* e escolhem andar pela cidade e não entrar na escola. O que nos obriga a constantemente dar uma volta pela rua de lazer e pela praça, espaços que circundam a escola, para identificar esses casos e entrar em contato com a família.

Os conflitos geracionais também ocorrem e se refletem na fala do professor.

**Atrapalha um pouco por eles serem muito novos, eles têm uma visão bem diferenciada de estudos, eles levam na brincadeira e acabam atrapalhando aqueles que realmente não tiveram oportunidade enquanto novos de estudar e querem realmente alcançar um objetivo melhor que é uma profissão adequada. (D. 42 anos).**

É muito comum sermos procurados por alunos “mais velhos” reclamando de algum comportamento dos “mais jovens”. É como se os jovens fossem perturbadores neste espaço e que tiveram chance e não aproveitaram.

Na verdade, estes adolescentes são considerados “intrusos” tanto no ensino regular quanto na EJA, sendo discriminados por parte de outros alunos e até mesmo professores devido ao comportamento imaturo e agitado que estes apresentam, acabando por alterar o cotidiano escolar. Esta mudança na pirâmide etária da EJA pode acabar provocando a evasão dos mais velhos que não conseguem conviver com o comportamento destes adolescentes na sala de aula (GOUVEIA; SILVA, 2015, p.146).

Apesar de toda essa visão negativa alguns professores acabaram por reconhecer falhas no processo de escolarização ao se envolver no processo de migração desses jovens para a EJA.

**Quando me deparo com jovens que já foram meus alunos no ensino regular aqui na EJA percebo o quanto a educação tem sido intolerante com eles, fico feliz por perceber que apesar de toda dificuldade eles continuam caminhando em busca de um diploma e ao mesmo tempo me preocupo com a quantidade de conteúdos resumidos que esses alunos terão acesso na EJA, o que pode dificultar seu futuro acadêmico. (L, 26 anos).**

**Não posso deixar de destacar o comportamento deste aluno, que muitas vezes vai para a Eja como uma forma de solucionar o problema da escola, quando na verdade não é. Esse aluno por algum comportamento no ensino regular ele se tornou um problema para a escola, ele é direcionado para a Eja, ou melhor, ele é induzido. Não é por vontade própria isso faz com que cada vez mais alunos com pouca idade procurem a Eja com esse pensamento de achar que a Eja é mais fácil e por essa indução de empurrar aluno como solução de problemas. (K, 26 anos).**

O entendimento demonstrado pelos professores nos relatos é essencial para que haja uma mudança na prática pedagógica. Conhecer esses sujeitos, suas trajetórias de vidas sem pré-conceitos/ preconceitos, entendo que são múltiplos e que possuem potencialidades a serem respeitadas e incentivadas.

Exigem a reinvenção do direito a sua educação e a reinvenção das identidades docentes. Quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outras. [...] Exigem outros olhares, outros tratos [...] Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana. (ARROYO, 2017, p. 40).

Muitos são os desafios para os professores da EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, bem como para o país. Aprender a trabalhar diante do processo de reconfiguração do perfil dos alunos se faz urgente, como nos alerta Arroyo (2017, p.13), é preciso “mergulhar nessas experiências e em suas indagações, assumindo-as como temas geradores de estudo e formação”, a partir da perspectiva de um currículo que compreenda as especificidades atuais da modalidade, que considere o trabalho como eixo norteador e o aluno como um sujeito de direito.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Creemos que las conclusiones siempre son un “modo de cierre” de una publicación y la obligación intelectual de abrir a las preguntas y reflexiones de los lectores (TELLO, 2015, p.239).*

Esse trabalho chega ao final, mas sem a pretensão de apresentar uma conclusão, pois, quando tratamos da reconfiguração dos sujeitos que acessam a EJA, entendemos que essa transformação impacta a organização da própria escola, a ação dos professores, a metodologia empregada, as práticas pedagógicas, a avaliação, enfim, pode suscitar outras análises, as quais essa investigação não teria condições de alcançar.

Iniciamos essa caminhada impulsionada pela preocupação, em conhecer quais as causas do fenômeno de reconfiguração do perfil dos sujeitos oriundos do campo que acessam a Educação de Jovens e Adultos na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. O mote da pesquisa girava em torno do seguinte questionamento: Quais as causas do fenômeno de reconfiguração do perfil dos sujeitos oriundos do campo que acessam a Educação de Jovens e Adultos na EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth?

Na tentativa de respondê-los buscamos ouvir as vozes dos sujeitos implicados neste fenômeno: teóricos, alunos, professores e diretores de escolas das redes municipal e estadual de Domingos Martins. A hipótese inicial, lançada a partir das observações no contato com relatos de diretores e professores, era a de que a indução da política estadual, que se baseia na elevação de índices, contribuía para que este fenômeno ocorresse.

A escuta dos jovens nos possibilitou traçar o seguinte o perfil dos estudantes alvos deste estudo: camponeses, na sua maioria trabalhadores, que alegam que o trabalho foi o principal motivo para o abandono do ensino regular, e também, para efetivar a matrícula na EJA.

Fica-nos o entendimento de que o trabalho ainda não faz parte do currículo das escolas do campo, apesar de ser parte da identidade da juventude camponesa. No caso específico de Domingos Martins, temos como fator de agravamento a inexistência do ensino regular, fundamental e médio, no turno noturno, o que impossibilita a conciliação entre estudo e trabalho.

A partir desta análise percebemos que na visão dos jovens, eles estão migrando para a EJA por motivos intrinsecamente pessoais, como a sua necessidade de trabalhar, a sua indisciplina, a sua dificuldade de aprendizagem, sua desmotivação. É uma ação meramente pessoal, reflexo do seu “insucesso”. São sujeitos que se responsabilizam por sua situação de fracasso escolar, que não se concebem como vítimas de políticas públicas que ignoram suas especificidades. Não se viam como vítimas de um processo de escolarização que não considera o jovem camponês, que é ao mesmo tempo aluno e trabalhador, que sofre com as agruras de um sistema educacional que se preocupa em obter índices, mesmo que isso signifique deixar à margem aqueles que não “contribuem” para o sucesso institucional. A percepção que a juventude tem de si mesma não pode mascarar um percurso marcado pela falta de oportunidade de vivenciar situações de “sucesso” escolar.

Ao ouvirmos os diretores tivemos a nossa hipótese inicial confirmada. Os jovens estavam sendo “migrados”, como forma de solucionar problemas da escola, tais como a indisciplina, a evasão, a distorção idade-série e a reprovação, questões que atravessam o processo de universalização do ensino. Este ponto confirmaria a “faxina” promovida pelas escolas, que ao migrar os “indesejados” poderiam ter seus índices elevados, melhorando no *ranking* das avaliações externas, e no caso, das escolas estaduais, aumentando o valor do bônus desempenho pago ao magistério.

No entanto, tornar o diretor vilão desse estudo não seria correto. Ele acaba se tornando um agente responsável por responder a um sistema de regulação, subordinado às políticas públicas de cunho neoliberal que têm por finalidade a mercantilização da educação brasileira. A migração do estudante para a EJA pode significar uma forma de resolver os problemas que afetam a boa avaliação da escola.

Como demonstrado no estudo, o IDEB de Domingos Martins é superior ao do estado do Espírito Santo e também do Brasil, fruto de um trabalho sério de toda a comunidade escolar, mas não podemos negar que o processo de migração para a EJA também contribui para que esses resultados sejam alcançados. No “*ranking*” das melhores escolas do Estado, temos escolas da região que transferem regularmente estudantes para a EJA da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth.

As vozes dos professores demonstram a incapacidade do ensino regular em vencer os desafios da permanência desses jovens na escola, principalmente a indisciplina,

passando para a EJA a responsabilidade de assumir esses sujeitos. O decorrer da pesquisa apresentou relatos de professores que descreveram alunos com trajetórias de fracasso, que buscavam na EJA a sua última chance, a solução final. São histórias que sempre apresentam os jovens como culpados por sua indisciplina, por sua evasão e por sua reprovação. Mas percebemos também que os professores têm consciência de que o trabalho na EJA não pode ser uma reprodução do ensino regular, no entanto essa análise poderá ser fruto de trabalho futuro.

Chegar a uma única resposta não foi possível, pois, o que temos é o mesmo processo visto a partir de ângulos diferentes, porém, podemos considerar que a reconfiguração do perfil dos alunos camponeses que chegam à EJA tem suas raízes no ensino regular das redes municipais e estadual da região. Percebemos que a migração para a EJA não é revestida de uma preocupação com o aprendizado dos estudantes, com o seu processo de desenvolvimento formativo. O que temos é a produção de um sistema paralelo para os defasados, os indisciplinados, ou seja, os indesejados.

A EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth tem sido impactada pela chegada destes sujeitos, que muitas vezes a veem como a sua última alternativa, como o lugar onde estão os que fracassaram na sua trajetória escolar. Apesar de criada para atender os sujeitos oriundos do campo, a sua organização não está mais conseguindo atender as especificidades deste público. A relação com o trabalho ainda não foi estabelecida, a preocupação está centrada na certificação. Estas considerações finais estão sendo escritas em meados do segundo trimestre escolar quando presenciamos uma forte chegada de mães, pais, avós, Ministério Público e Conselho Tutelar buscando uma vaga na EJA para alunos “problemas”. Algumas situações são intermediadas inclusive por diretores e pedagogos que telefonam buscando soluções para os “indesejados”, antes que o ano termine. Neste período também foi publicado no diário oficial do Estado o índice que as escolas estaduais alcançaram para o cálculo do bônus desempenho e ouvimos falas como: “Ano que vem vamos chegar a 100%. Vamos mandar um monte de meninos para você”.

Estes fatos nos fazem chegar a uma nova pergunta: A EJA é usada como mecanismo para solucionar os problemas que o ensino regular não tem conseguido resolver? Percebemos que sim. Esta modalidade passou a ser vista pelo estudante como uma forma de solucionar o problema da relação entre trabalho e escola, como

uma forma de acelerar os estudos e buscar a certificação. Para a escola regular a EJA é vista como um lugar onde parte de seus problemas podem ser resolvidos, onde os indesejáveis, os que atrapalham podem ser levados, uma alternativa para o aluno indisciplinado como uma forma de transferir contratempos.

Ficou evidente que o conceito de EJA mudou. Não podemos mais vê-la apenas como definido no Art. 37 da LDB (9394/96) como uma modalidade destinada “àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Poderíamos acrescentar que também é destinada àqueles que migraram do ensino regular por evasão ou reprovação.

Apesar das constatações feitas, este trabalho nos traz a esperança de transformação. Sua análise por parte da gestão escolar, dos professores, dos alunos, poderá fomentar novas discussões que possam contribuir para ajudar muitos jovens a deixarem de vivenciar situações de fracasso. O seu retorno social poderá ser o debate em torno de políticas educacionais que respeitem as especificidades da juventude camponesa presente em nossas escolas e que fomentem ações em que a perspectiva da formação incorpore as relações trabalho e educação como eixo integrante do currículo, buscando responder a demandas explicitadas por essa juventude.

Acima de tudo, que não seja negado a ninguém, no campo e na cidade o direito ao acesso e à permanência na escola, para que se possa exercer o direito à educação e à formação com qualidade e justiça social.

## REFERÊNCIAS

A GAZETA. [on line]. **ES**: veja lista das escolas públicas com melhor desempenho no Ideb. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/09/es-veja-lista-das-escolas-publicas-com-melhor-desempenho-no-ideb-1014146907.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da educação de jovens e adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. 163f. Programa de Pós-Graduação em em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; NASCIMENTO, Natália Ilka Moraes. Políticas públicas de juventude: dilemas entre avanços e descontinuidades. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v.4, n.7, p.99-126, 2011. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/936/642>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

ALVES, Edson Pantaleão; NUNES, Kézia Rodrigues; BRITO, Rosimeire dos Santos. **Conselhos escolares e formação humana**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v.22, n.40, p. 95-103, 2013. Disponível em <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas estatísticas Censo Escolar - 2017**. 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas**. Relatório Final. Brasília: Sistema Nacional da Juventude, 2012. Disponível em: <<http://bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/144>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jun. 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.html)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 ago. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: Carneiro, Maria José; Castro, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (orgs). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67- 86.

CARRANO, Paulo. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Crítica Educativa**, v.3, n.3, p. 56-65, 2017. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

CASEIRA, Veridiana Gomes. **Olhares sobre a educação de jovens e adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 444f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. PNRA e juventude rural: 30 anos depois – balanço e apontamentos em um contexto de ruptura institucional. **Revista Retratos de Assentamentos**, v.19, n.2, 2016. Disponível em <[retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/240/215](http://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/240/215)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Revista de Ciências Sociais**, n.45, p. 193-212, 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/30734/17809>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. **Educação em Revista**, v.44. p.185-208, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/edur/n44/a10n44.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a10n44.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONCEICAO, Leticia Carneiro da. **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”** - biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013). 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004)>. Acesso em: 17 dez. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reis. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana**: um estudo sobre interculturalidade. 2014, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 2014.

DOMINGOS MARTINS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular**. Domingos Martins, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Domingos Martins, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth. Domingos Martins, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 1328/2005**. Vitória, 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.26, n.99, p. 316-346, 2018. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1005>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira. **Juvenilização na educação de jovens e adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

FIGUEIREDO, Eduardo Fin de; PAZ, Wilson Kredens da. Os direitos dos jovens no estatuto da juventude à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v.2, n.1, p. 188 -206, 2016. Disponível em: <<http://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/1079/1075>>; Acesso em: 15 dez. 2018.

FIORI, Neide Almeida. Perfil ideológico da “escola estrangeira” em Santa Catarina. **Revista de Antropologia**, v.29, p. 113-133, 1986. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111147>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FEITOSA, Débora Alves; SILVA, Priscila Teixeira da. Juventude e os povos do campo no contexto da educação escolar. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013, São Carlos-SP. Anais... São Carlos, 2013.

FREITAS, Cristiane Benjamim de; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem no campo: dilemas e perspectivas da condição juvenil camponesa. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LEÃO, Geraldo Magela Pereira (Org). **Educação e seus atores**: experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v.1, p. 141-160.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia. SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos. **Revista Científica Interdisciplinar**, v.2, n.3, 2015. Disponível em: <[revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/download/121/60+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br](http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/download/121/60+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 01 mai. 2019.

HILARIO, Luana Sobral. **Uma escola e muitos sentidos**: um estudo com os sujeitos jovens da EJA na Escola Estadual 15 de outubro. 2015, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LEÃO, Geraldo. NONATO, Symaira. Juventude e projetos do futuro. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo. ROCHA, Maria Isabel Antunes (orgs). **Juventudes do campo**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Coleção Caminhos da Educação do Campo.

LEÃO, Geraldo. (org). **Educação e seus atores**: Experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEÃO, Geraldo. O jovem como sujeito social. In: FAVERO, Osmar. et al (orgs) Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED. 2007.

LÜDKE, Menga; **ANDRÉ**, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. *Olhares*, v.3, n.2, p. 161-171, 2015.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v.4, n.1, p.186-201, 2018. Disponível em: <[www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/399/649](http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/399/649)>. Acesso em: 03 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v.10, n.1, p. 153-178, 2015 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE. Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

NAGEL, Rosângela Ruppenthal. **Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **Educação de jovens e adultos nas vozes dos sujeitos do campo no Pará**: da lógica de compensação as perspectivas emancipatórias. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NICKEL, Mônica. **Formação continuada de professores da Educação do campo no município de Domingos Martins – ES**. 2016. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiróz; VILLAS, Sara. **Juventude, indisciplina e regras escolares**. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla

Linhares (org). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araújo. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10599>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

OLIVEIRA, Luciano Benini de; RABELLO, Diógenes; Feliciano, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada**, v.15, n.1, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3032/2626>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

OLIVEIRA, Edna Castro de; BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: Políticas Públicas e os sentidos do direito à Educação. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. n.2, 2011. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16714>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. XXV, n.105-106, p.139-165, 1990. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41010794>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: Conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**, v.31, n.42, p. 107-126, 2018. Disponível em: <[www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf](http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

RÖLKE, Helmar. **Raízes da Imigração alemã: História e cultura alemã no Estado do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SANTOS, Ezequiel Sampaio dos; et al. **História, Geografia e Organização Social e Política de Domingos Martins**. Vitória: [S.n.], 1992.

SILVA, Edineia Natalina da. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 2013.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Olavo Lorangeira Telles da. **Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no Ceja de Brusque-SC**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SPOSITO, Marília. Balanço e perspectivas. In: Carneiro, Maria José; Castro, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

TELLO, César G (org.). **Los objetos de estúdios de la política educativa**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEBER, Merklein Gerlinde. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

ZORZAL, Eliane Saiter. **Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do município de Vitória/ES**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01 – METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS RELACIONADAS À EJA

Meta Relacionada	Proposição Municipal	Situação <sup>29</sup>		
		C	NC	A
<b>Meta Municipal 9:</b> Elevar em 3,79% a taxa de alfabetização de modo a atingir 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2016 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	Aderir sempre que possível, aos programas de alfabetização de adultos ofertados pelos Governos Federal e Estadual;	X		
	Criar grupos para discussão e definição de ações para mobilização e conscientização juntamente as instituições religiosas e lideranças locais, para fomentar o aumento dos atendimentos à alfabetização, a partir de 2016;		X	
	Garantir recursos financeiros próprios para realizar Formação continuada para os professores que atuam esta modalidade de ensino;	X		
	Manter e ampliar a Coordenação de EJA, a partir de 2016, para que possa atuar juntamente às escolas e assim realizar um melhor acompanhamento das atividades desenvolvidas;	X		
	Acompanhar e aderir à oferta de EJA pelo Governo Estadual, constantemente;		X	
	Garantir repasse municipal para alimentação da EJA modular, a partir de 2016.	X		
	Organizar uma mobilização em torno da importância da alfabetização entre os jovens e adultos, a partir da implantação deste plano;			X
	Diagnosticar até o final do ano letivo de 2015 a demanda para reabertura das turmas de EJA no campo;		X	
	Capacitar os professores para atuar na EJA, através do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação de Profissionais da Educação, a partir da vigência do Novo Currículo Municipal.	X		
	Manter a oferta da EJA nas escolas em que já funciona esta modalidade e se houver um aumento na demanda verificar a possibilidade de abertura de novos polos de funcionamento, após levantamento de demanda que será realizada anualmente;	X		
	Realizar levantamentos continuamente, nas comunidades através das instituições religiosas, cooperativas ou associações a fim de detectar necessidade de ampliação do atendimento da EJA;		X	
	Fazer parcerias com empresas e prefeitura a partir de 2016, para articular a alfabetização de seus funcionários e assegurar mais eficácia no cargo que desenvolvem;		X	
	Criar programa de incentivo ao funcionário público municipal para o aumento de sua escolaridade, até o ano de 2017.		X	
	Buscar a adesão a programas nacionais de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização.		X	
	Criar grupos para discussão e definição de ações para mobilização e conscientização juntamente as instituições religiosas e lideranças locais, secretarias municipais, para fomentar o aumento dos atendimentos a Jovens e Adultos alfabetizados e atingir qualidade satisfatória ao atendimento dessa realidade, a partir da implantação do Novo Currículo Municipal.		X	
Manter a oferta da EJA na Rede de Ensino Municipal;	X			

	Realizar levantamentos anuais da quantidade de jovens e adultos que necessitam do programa de alfabetização;	X		
	Realizar avaliação das experiências da Educação de Jovens e Adultos para referenciar o trabalho desenvolvido nas escolas e divulgá-los como maneira de atrair mais educandos;			X
	Atingir pelo menos 10% ao ano de jovens e adultos matriculados nas turmas de Alfabetização ofertadas pelo Município ou em parceria com o Governo Estadual, até o terceiro ano de vigência deste plano;		X	
	Realizar levantamentos anuais nas comunidades através das instituições religiosas, cooperativas ou associações a fim de detectar a necessidade de abertura de turmas de Alfabetização.	X		
	Realizar diagnóstico anualmente para conhecer as carências da EJA e elaborar, se necessário, programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;		X	
	Aderir ao programa nacional de atendimento oftalmológico com fornecimento de óculos;		X	
	Criar programa municipal de acuidade visual até o quinto ano de vigência deste plano.		X	
	Reelaborar o Projeto Político Pedagógico da EJA no prazo de um ano após a implementação do Novo Currículo Municipal para a Educação.			X
	Realizar no ano de 2016 um levantamento junto aos empregadores públicos e privados para averiguar se há esta demanda no Município;		X	
	Fazer parcerias com empresas e Prefeitura para articular a alfabetização de seus funcionários e assegurar mais eficácia no cargo que desenvolvem;	X		
	Criar programa de incentivo ao funcionário público municipal para o aumento de sua escolaridade, a partir do segundo ano de implantação deste plano.		X	
	Fomentar parcerias, a partir de 2016, com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.		X	
	Ampliar a oferta da alfabetização para idosos, respeitando suas especificidades e localização geográfica, a partir da constatação da demanda existente;		X	
	Propor parcerias, a partir da aprovação deste plano, com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social para se aliar a EJA para idosos às atividades recreativas, culturais e esportivas, a partir da vigência deste plano		X	
	<b>Meta Municipal 10:</b> Apoiar a Rede Estadual de Ensino, nas matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.	Apoiar continuamente as ações da Rede Estadual para consolidar o programa nacional de Educação de Jovens e Adultos voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica.	X	
Fomentar, divulgar e incentivar a matrículas de jovens e adultos continuamente;		X		
Criar, em parceria com as demais secretarias a partir de 2016, um programa de incentivo para a alfabetização dos servidores que ainda não são alfabetizados ou que desejam ampliar seus estudos para concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (como por exemplo: liberá-lo às 15h para estudar num programa próprio de alfabetização);			X	

Apoiar e estabelecer parcerias com empresas para articular a alfabetização de seus funcionários e também dos servidores da municipalidade para assegurar mais eficácia na função que exercem.		X	
Divulgar, sempre que necessário, os locais que ofertam a modalidade EJA considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, inclusive na modalidade de Educação à Distância;	X		
Apoiar, sempre que necessário, a ampliação das oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.		X	
Realizar continuamente acompanhamento para manutenção da rede física que atende a EJA de acordo com sua demanda;	X		
Apoiar parcerias, a partir de 2016, para a implantação da EJA profissionalizante.		X	
Aderir aos programas federais e estaduais que contemplem esta meta;	X		
Apoiar continuamente iniciativas que contemplem os eixos tecnológicos, culturais e cidadania nas escolas;	X		
Apoiar continuamente as ações que visem Educação Profissionalizante na EJA.		X	
Incentivar os docentes que atuam na EJA, para participarem da reformulação do programa curricular para atender com qualidade esta modalidade de ensino;	X		
Realizar, sempre que necessário, a reformulação do programa curricular da EJA, a fim de rever as especificidades da clientela e da diversidade regional.			X
Apoiar, sempre que houver demanda a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à Educação de Jovens e Adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência.		X	
Apoiar e aderir ao programa nacional de assistência ao estudante quando o mesmo for institucionalizado		X	
Apoiar a implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio;		X	
Realizar continuamente, por meio da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, um diagnóstico para verificar quais cursos poderão ser ofertados em nível de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.		X	