



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELIANE SAITER ZORZAL**

**UMA COMPREENSÃO SOBRE A PRESENÇA DE ESTUDANTES JOVENS NA  
EJA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

**VITÓRIA  
2015**

ELIANE SAITER ZORZAL

**UMA COMPREENSÃO SOBRE A PRESENÇA DE ESTUDANTES JOVENS NA  
EJA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira.

**VITÓRIA  
2015**

## **AGRADECIMENTOS**

“Posso todas as coisas Naquele que me fortalece” (Filipenses, 4, 13)

Ao meu núcleo familiar, mãe, pai e irmão, pelas palavras de incentivo e apoio a essa produção. A todos os meus familiares queridos, tias e tios, primas e primos, muito obrigada pelo carinho de sempre.

A todos os meus amigos, os de longa data e os que tive oportunidade de conhecer nesse caminho, obrigada pelo companheirismo.

Aos professores doutores Sandra Costa e Reginaldo Célio Sobrinho, pelas orientações a este estudo na qualificação do trabalho.

À professora Edna Castro de Oliveira pela generosidade no meu percurso, contribuindo na fundamentação do meu compromisso com a educação pública de qualidade, sobretudo com a EJA.

A todos os professores do PPGE com os quais tive a oportunidade de muitas trocas oportunas e interessantes.

Ao GEPSs – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, grupo que frequentei ao longo deste caminho, um abraço e um carinho especial ao Prof. Dr. Alexandro Rodrigues pelo acolhimento.

Aos meus colegas da Turma 27, que fizeram esse percurso se tornar bastante divertido e à companheirada do NEJA e do Fórum de EJA /ES com quem pude conviver de maneira próxima.

Aos estudantes adolescentes das turmas Polo 1 e 2 da EMEF “Admardo Serafim de Oliveira”, pelo compartilhar de suas histórias e a todos os outros que tive o prazer de conhecer e conviver.

A toda a equipe da EMEF “Admardo Serafim de Oliveira”, meu agradecimento por terem me permitido realizar a pesquisa.

Aos companheiros do grupo de pesquisa OBEDUC e aos colegas da UnB e UFG que compuseram nossa pesquisa em rede.

À CAPES, pelo patrocínio desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Vitória por permitir me retirar para este estudo.

Para todos os estudantes jovens da EJA deste país.

quando eu tiver setenta anos  
então vai acabar esta adolescência  
vou largar a vida louca  
e terminar minha livre-docência  
vou fazer o que o meu pai quer  
começar a vida com passo perfeito  
vou fazer o que minha mãe deseja  
aproveitar as oportunidades  
de virar um pilar da sociedade  
e terminar meu curso de direito  
então ver tudo em sã consciência  
quando acabar esta adolescência  
**(Toda Poesia, Paulo Leminski)**

Em um dia de fevereiro de 2013, Ao sair da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), me deparo com uma mulher, negra (que não parecia para mim totalmente desconhecida), bastante “perdida” no *campus*, debaixo de um sol escaldante a me questionar se era ali, no lugar onde fica a biblioteca, a “escola de EJA”. Ela, com um papel amassado na mão, ficou atenta a minha resposta: *“Não é aqui não, mas eu estou indo para o prédio onde a sala de EJA funciona, vem comigo, é a Senhora quem vai estudar?”* e ela responde: *“Não, é meu filho”*, e eu avisto um adolescente de no máximo 16 anos, que logo reconheci, pois este havia sido estudante de uma turma de 4ª série da escola em que eu trabalhava, no ano de 2009. Como naquele ano eu havia trabalhado com outra turma de 4ª série na mesma escola, o estudante também me reconheceu e, dando uma risada com um misto de deboche e nervosismo, somente soltou *“Tá vendo mãe? Eu nunca vou aprender mesmo!”*, e eu e a mãe, que somente se limitou a dizer: *“Pois é, ele está até hoje “marrecando” na quinta série...”*, sob palavras de incentivo, fomos dizendo a ele que aquela escola era diferente das outras, que ali ele iria conhecer outros colegas e ter outras vivências... Naquela conversa fomos os três em direção ao Centro de Educação, e o estudante, em seu primeiro dia de aula, entrou em uma das salas de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Admardo Serafim de Oliveira”.

(Relato da autora)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central buscar compreender os aspectos constitutivos da presença de estudantes jovens adolescentes em uma escola de EJA no município de Vitória/ES, e, a partir dessa investigação, analisar os percursos de estudantes adolescentes até chegarem na modalidade de EJA, problematizar as relações pedagógicas constituídas entre os estudantes adolescentes e os profissionais da escola e refletir sobre o sentido da EJA para esses estudantes. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo tendo como estratégia metodológica a pesquisa-ação preconizada por René Barbier e como fundamento teórico o diálogo entre pensadores de diversos campos de conhecimento a partir de uma abordagem sociocultural da juventude, da legislação vigente e da pedagogia libertadora de Paulo Freire. O levantamento de dados foi realizado através de pesquisa de campo, e os procedimentos de coleta compreenderam o uso de entrevista semiestruturada e as análises do diário de itinerância construído ao longo da pesquisa. Participaram deste estudo seis jovens adolescentes matriculados na EMEF “Admardo Serafim Oliveira”, escola com oferta exclusiva de EJA no município de Vitória/ES. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados categorizados em quatro eixos temáticos: os significados da chegada do estudante adolescente na EJA, as particularidades entre ser um estudante adolescente e ser um estudante adolescente na EJA e as relações interpessoais. Os resultados nos levam a observar em linhas gerais a necessária mudança de paradigma com relação à presença da juventude ou à adolescência na EJA, considerando os aspectos ligados às relações que são construídas no espaço escolar e as particularidades que envolvem este público. Diante disso, o trabalho revela os desafios que se tem colocado nesse cotidiano, em função do acúmulo de estudantes jovens adolescentes nas salas de aula de EJA, procurando fazer reflexões sobre o debate.

**Palavras-chave:** EJA. Juventude. Adolescência. Diálogo.



## ABSTRACT

This thesis aims at understanding the constitutive aspects of young adolescent students presence in an Adult and Youth Education (AYE) school in Vitória, capital city of Espírito Santo state (ES). Based on this investigation, it analyzes the routes these students went through until they got to the AYE learning mode, it questions the pedagogical relations constituted among adolescent students and the school professionals, and it also considers the AYE meaning for these students. It is a qualitative research that uses the action-research as investigative approach, as advocated by René Barbier. Its theoretical foundation is a dialogue of authors from many different fields of knowledge and comprehends a sociocultural approach of youth, the current legislation and Paulo Freire's pedagogy of freedom. The data survey was conducted through field research and the procedures included semi structured interviews and the analysis of an itinerant journal, kept along the research. Six young adolescents enrolled at the state high school 'EMEF "Admardo Serafim Oliveira"' took part in this study. This is a school in Vitória (ES) which only offers AYE learning mode. The interviews were thoroughly transcribed and the data categorized in three thematic axes: the meaning of the adolescent student arrival to AYE, the specificities of being an adolescent student and being an adolescent student at AYE, and the interpersonal relations. The results led us to observe a general need for change of paradigm regarding the presence of the youth, or adolescence, at AYE by considering the aspects of the relationships built in the school environment and this audience's specificities. Therefore, this thesis reveals the challenges presented on AYE's everyday life regarding the amount of young adolescent students in its classrooms by considering this dialogue.

**Keywords:** AYE. Youth. Adolescence. Dialogue.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Número de matrículas de estudantes na EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira”. Vitória, 2014 .....	61
--	----

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Áreas das regiões administrativas de Vitória por km <sup>2</sup> .....	37
---	----

## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1:** Vista externa do prédio Polo Americano.....62

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCTI – Centro de Convivência da Pessoa Idosa ou da Terceira Idade

CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

FETAES – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES- Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OBEDUC – Observatório da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SETEC- Secretaria de Educação profissional e Tecnológica

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO .....	16
1.1	O CAMINHO ATÉ A PESQUISA .....	20
1.2	SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO .....	25
2.	MORRO, ASFALTO E DUAS SALAS DE EJA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	36
2.1	O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DE ESTRUTURAÇÃO DA EMEF EJA EM VITÓRIA.....	38
2.2	“QUEREMOS SER TUDO, MENOS SER “ESCOLÃO”! ... OU O AMBIENTE POLÍTICO E ESTRATÉGICO DA PESQUISA .....	44
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA .....	51
3.2	A PESQUISA-AÇÃO .....	53
3.2.1	A pesquisa que obriga o pesquisador a “implicar-se”.....	53
3.2.2	A pesquisa-ação existencial e a escuta “sensível” dos sujeitos de pesquisa .58	
3.2.3	Os passos da pesquisa: o método em pesquisa-ação e a construção do pesquisador coletivo.....	59
4	DIÁLOGO TEÓRICO ENTRE DIFERENTES ABORDAGENS.....	68
4.1	SOBRE ESTUDOS RELACIONANDOS À RELAÇÃO ENTRE ADOLESCÊNCIA E EJA .....	68
4.2	IMERSÃO OS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS SOBRE JUVENTUDE.....	76
5.	NAS FALAS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES, QUE RELAÇÃO É ESSA? .....	88

5.1 OS SIGNIFICADOS DA CHEGADA DO ESTUDANTE ADOLESCENTE NA EJA .....	88
5.2 ENTRE SER UM ESTUDANTE ADOLESCENTE E SER UM ESTUDANTE ADOLESCENTE NA EJA – AS PARTICULARIDADES .....	100
5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS .....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
7. REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA.	130



## 1 APRESENTAÇÃO

Esta dissertação submetida à avaliação para a obtenção do título de mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo tem como objeto de análise alguns elementos que caracterizam a presença de estudantes adolescentes em uma escola de Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória e como campo empírico a EJA deste município.

A investigação compõe os estudos da pesquisa em rede do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – financiada pela CAPES em parceria com o INEP (Edital 049/2012) – intitulada “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”. Integram essa rede os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Nacional de Brasília (UnB).

O Programa Observatório da Educação busca dialogar com novas interlocuções para continuidade das ações que vinham sendo delineadas pelos Programas de Pós-Graduação participantes, ou seja, as pesquisas realizadas a partir do Edital 03/2006 PROEJA CAPES/SETEC<sup>1</sup>.

Um dos objetivos é gerar uma rede de intercâmbios entre as ações daquele edital e o próprio OBEDUC, possibilitando a organização de atividades de pesquisa e

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa financiado pela CAPES que se efetivou na parceria entre PPGE/CE/UFES e o IFES entre os anos de 2007 e 2011, em que todas as ações convergiam no sentido de responder ao desafio da integração da Educação de Jovens e adultos e a Educação Profissional, em estreita vinculação com as metas propostas no projeto básico.

extensão. Dentre outras ações, tais atividades objetivam também a composição da base documental dos Centros de Referência em Educação de Jovens e Adultos (uma das ações de parceria do Programa).

Uma importante decisão tomada por nós, enquanto grupo de pesquisa, foi a de buscar a experiência de se fazer pesquisa em rede, além da experiência de integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional presentes nas premissas do Programa. Isso possibilitou a abrangência da observação das ações políticas para com as duas modalidades de ensino envolvidas, dessa forma, adentramos os âmbitos municipais, estaduais e federais com as pesquisas, focando alcançar a interface EJA e EP, mas também a Educação do Campo, nesse caso, no nosso Núcleo de Pesquisa<sup>2</sup>.

Além dessas ações, o OBEDUC tem como meta o aprofundamento da base teórica, bastante discutida nas pesquisas encaminhadas através dos estudos sobre o PROEJA (que não se esgotaram), e a possibilidade de abertura para novos sujeitos pesquisadores.

Foi a possibilidade proporcionada pelo Programa que permitiu essa pesquisa individual em âmbito municipal. Entendemos que a realização de um estudo que busque compreender os sujeitos jovens adolescentes na EJA permite a compreensão dos desafios encontrados pela modalidade nessa segunda metade de década e que esse estudo compõe o quadro de pesquisas que envolvem a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do OBEDUC.

Assim, toma-se a temática principal desse trabalho como um desafio inédito a ser investigado dentro do Programa, contribuindo no aprofundamento, fortalecimento e

---

<sup>2</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES se caracteriza como o Núcleo 1 da rede de pesquisa do OBEDUC.

consolidação do assunto na busca do intercâmbio com os outros programas de pós-graduação que compõem essa pesquisa em rede.

Dessa forma, trilhamos um percurso intenso na busca da construção de nosso objeto central de pesquisa. Um objeto que dialogasse com os desafios colocados para a EJA nessa pesquisa em rede, com o cotidiano da escola investigada (da qual falaremos mais adiante) e com os resultados esperados construídos pelo Programa, entre eles o fortalecimento das ações de pesquisa no campo da EJA e a ampliação do debate com todos os sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino.

O autor Demerval Saviani (1980) nos ajudou a compreender as questões relacionadas à construção de um problema de pesquisa, nos alertando para o fato de que a especificidade de um problema não está no alto grau de complexidade das questões que esse problema comporta. Uma questão pressupõe uma resposta, conhecida ou desconhecida para quem a realiza, mas não necessariamente um problema.

Coube, nessa perspectiva, especificar o problema para este trabalho, sua essência, ou seja, sua necessidade.

Uma questão em si não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. (SAVIANI, 1980, p. 21).

Entende-se que a EJA é historicamente uma modalidade de ensino que abrange uma grande diversidade de sujeitos em suas salas de aula. A partir das considerações em torno da motivação deste estudo, estivemos, então, diante de uma questão-problema: *Quais são os elementos que caracterizam a presença dos estudantes adolescentes em uma escola de EJA, tendo em vista as peculiaridades deste público?* Estamos sim, diante de um problema. Como apresentado por Saviani (1980), sobre o qual nos debruçamos enquanto objeto de pesquisa.

E, para responder a tal problema, tivemos como objetivo geral “compreender os aspectos constitutivos da presença de estudantes adolescentes em uma escola de EJA do município de Vitória”.

Para isso nos guiamos pelos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os percursos de estudantes adolescentes até chegarem na EJA;
- b) problematizar as relações pedagógicas constituídas entre os estudantes adolescentes e os profissionais da escola;
- c) refletir sobre os sentidos da EJA para os estudantes adolescentes.

Para atingir os objetivos e responder nossa questão de investigação estimando por uma organização textual, dividimos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro apresentamos a pesquisa, o problema central, os objetivos, o que justifica o tema e os caminhos trilhados que contribuíram com a definição dos objetivos propostos neste trabalho. Neste capítulo situamos nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, realizamos uma análise do contexto do nosso *lócus* de pesquisa, tecendo considerações sobre esse espaço e seus significados para a EJA do município de Vitória.

Procuramos, no terceiro capítulo, apresentar os aspectos metodológicos com os quais realizamos a investigação, uma etapa fundamental da pesquisa, descrevendo quais articulações foram realizadas para o desenvolvimento do trabalho.

No quarto capítulo, procuramos sistematizar, a partir de alguns autores, as categorias que subsidiaram a fundamentação teórica deste estudo. Consideradas as especificidades das categorias e de cada autor, buscamos compreender esses conceitos numa perspectiva dialética, dialogando com uma abordagem sociocultural sobre a juventude e com a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

No quinto capítulo apresentamos os diálogos consolidados com os estudantes e professores da escola pesquisada. Dessa interação surgiram os dados que nos possibilitaram vislumbrar os resultados que emergiram do encontro do nosso campo empírico com nosso campo teórico.

Nas considerações finais, retomamos a problemática central da pesquisa e seus objetivos, além da reflexão sobre aspectos constitutivos do trabalho a partir da abordagem teórica identificada.

Decidimos neste trabalho não utilizar as considerações de gênero para a escrita do texto, entendendo que facilitará a leitura.

## 1.1 O CAMINHO ATÉ A PESQUISA

Nesse contexto, cabe aqui destacar as relações estabelecidas por mim com a educação de modo geral, e em específico com a EJA, impressões sobre o ato de pesquisar na relação com os espaços de pesquisa e a Universidade. Foi conhecendo a EJA ao longo do meu percurso de formação e no percurso profissional que comecei a aprender lições diferentes, um momento novo em que fui e vou me transformando.

Foi exatamente a minha relação com os estudantes trabalhadores jovens e adultos o que me levou a compreender de forma mais radical a importância da educação pública que alcance os sujeitos demandantes dessa oferta. Foi na relação com eles que aprendi que deveria estabelecer relações de proximidade com sua sabedoria e estreitar os limites do que vinha considerando como conhecimento.

Essa ligação sem dúvida perpassa pelo meu percurso pessoal vivido ainda no seio familiar e seus desencadeamentos. Se inicia quando, em minha infância, pude estabelecer vínculos com um lar onde viviam pessoas que possuíam como hábito o ato de adquirir livros, ler e estudar constantemente. Tendo como mãe uma professora de português, a relação com a curiosidade sempre me aproximou do que quis conhecer, tendo todas as expectativas infantis e liberdades intelectuais experienciadas nessa história.

Esse movimento me possibilitou trilhar um percurso de escolarização linear, regular, que me distanciou das idas e vindas tão comuns em trajetórias de estudantes das camadas populares.

Nesse processo justifico a relação de uma mulher negra chegando ao mestrado em educação em uma Universidade pública. Sabemos que, em princípio, o acesso Universidade é para todos. Porém, entendemos que já no acesso há desigualdade, na medida em que os estudantes partem de condições financeiras, de experiências sociais, culturais e afetivas desiguais, mesmo reconhecendo o importante avanço das políticas de acesso às universidades públicas implementadas nos últimos anos de governo.

O sociólogo francês François Dubet (2008), ao explicar a força dessas desigualdades sociais nas desigualdades escolares nos ajuda a pensar essa realidade quando afirma que:

[...] os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos de atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar. Cada grupo valoriza mais ou menos os estudos, ensina às crianças competências cognitivas e verbais mais ou menos próximas das expectativas da escola, o que faz com que os alunos dos grupos mais favorecidos tenham uma espécie de convivência imediata com a cultura escolar, enquanto as crianças dos grupos menos favorecidos devem se aculturar do mundo escolar, que lhes permanecerá sempre um pouco estranho. (DUBET, 2008, p. 30)

Nesse contexto, procurando entender a lógica de uma sociedade capitalista que é orientada por uma ideologia liberal, sou capturada na infância por uma rede de

socialidades que me permitiu compartilhar essa igualdade de oportunidades, ou seja, ter acesso a determinados bens culturais. Nessa condição, me distanciava de outro grupo, o das camadas populares, que no discurso teriam acesso aos bens culturais, mas não chegam a tê-lo de fato, pois falta a essas pessoas a oportunidade que tive, de acessar e usufruir desses bens.

Dubet (2008), nos ajuda também a compreender que a família, dentro desse contexto, conhecendo relativamente bem o sistema escolar, seus códigos e suas regras implícitas, pode apoiar o estudante, da maneira que ela considera eficaz, o que contribui para o êxito escolar.

Sendo assim, em 2001, ingressei no curso de Pedagogia da UFES, certa da escolha que estava fazendo, pois no auge de minha juventude sabia que no campo da educação encontraria o espaço para lidar com o conhecimento, algo que eu tanto almejava. Pude nesse momento iniciar minha formação na EJA, participando da Habilitação em Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo curso naquela época. Nesse mesmo ano ingressei na rede de ensino do município de Vitória como estagiária no Ensino Fundamental, em que permaneci durante o período de graduação.

No tocante ao percurso profissional, como professora das séries iniciais, ingressei no Município de Cariacica<sup>3</sup> em 2005, passando pelo município de Serra<sup>4</sup> até ingressar no município de Vitória em 2008.

No ano de 2011, iniciei, paralelamente, outro trabalho com vínculo empregatício na Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) do município de Vitória, trabalho que se concentrava em acompanhar pedagogicamente os CCTI's pelo planejamento das ações. No Centro de Convivência de Maria Ortiz, um dos espaços

---

<sup>3</sup> Município da Grande Vitória.

<sup>4</sup> Município da Grande Vitória.

onde eu realizava o acompanhamento pedagógico, havia a oferta de EJA para frequentadores ou não do centro, que funcionava como uma das salas de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA “Admardo Serafim de Oliveira”, uma das instituições investigadas pelo OBEDUC. Por meio deste último vínculo, pude conhecer um lado do trabalho desenvolvido por essa instituição, a partir de uma prática intersetorial, dialogando tanto com a gestão do Centro de Convivência da Pessoa Idosa ou da Terceira Idade (CCTI) em que eu me encontrava trabalhando, como com a gestão da escola em questão.

No final do ano de 2012, pude acompanhar de perto o trabalho desenvolvido por essa escola, através de outra oportunidade de trabalho com a equipe da EJA na SEME de Vitória. Pude conhecer os outros espaços de atendimento da instituição, e nesse movimento, propus um projeto de pesquisa junto ao PPGE/UFES a fim de buscar entender quem eram os sujeitos, estudantes dos espaços onde a escola ofertava a EJA.

Fui instigada, nesse percurso, a compreender o papel do pesquisador como intelectual crítico, que produz ciência, teoria, na busca da superação da lógica imposta, a capitalista, e na busca da postura contrária à seletividade no processo de distribuição do conhecimento pela escola.

Newton Duarte (2006) afirma a dificuldade de se caracterizar hoje o que seria um intelectual “crítico”, mas enaltece a importância de se discutir qual é o papel do pesquisador nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Realiza essa análise afirmando que o conhecimento adquirido pelo intelectual em sua formação, precisa contribuir em sua atividade como pesquisador, porém também precisa ir de encontro aos processos de apropriação privada do conhecimento, devendo esse papel ser o de elevação do nível cultural da população em geral.

Frigotto (2013); também na intenção de entender o papel do intelectual que atua na pesquisa na universidade pública, nos provoca a repensar nossas abordagens teóricas, nossas análises, tendo em vista a debilidade teórica encontrada hoje nos



trabalhos de pesquisa em geral. Aponta a necessidade de fazer em nossas produções a leitura da materialidade das relações sociais. Dessa forma, relaciona o papel do intelectual ao do militante político. Para o autor:

O intelectual militante [...] é aquele que busca compreender pela raiz a realidade social, econômica, política e cultural sob a violência do sistema capitalista e se vincula com as lutas populares para poder superá-la na construção de novas relações sociais marcadas pela efetiva solidariedade e igualdade. (FRIGOTTO, 2013, p. 400)

Por essa síntese, justifico, além das ações já citadas, a aproximação com o Fórum<sup>5</sup> de EJA do ES ao longo do processo de construção dessa pesquisa. Pela participação nas reuniões da comissão organizadora do Fórum e nas ações de planejamento e articulação dos encontros, fui me experimentando na prática de ser pesquisadora, no mesmo sentido e ao mesmo tempo em que buscava participar da construção de políticas, de ações pautadas no campo da EJA. Dessa forma, estar inserida no Fórum, tornou-se uma tarefa da pesquisa e isso pode ser ilustrado e destacado em uma passagem do texto do projeto da rede de pesquisa OBEDUC:

Outro espaço de acompanhamento dos egressos é o Fórum de EJA, onde todos os pesquisadores serão convidados a participar, pois este movimento envolve instituições e pessoas que defendem a educação dos trabalhadores e tem se constituído em espaço formativo e de mobilização da defesa de educação de jovens e adultos trabalhadores como política pública. Estar num fórum permanente ajuda a quem faz pesquisa compreender qual sua contribuição neste processo. (Proposta do Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação, Edital 049/ 2012, registro SICAPES/ 2012, p. 9).

Essa ação precisava ser pautada aqui, como um ponto importante no percurso do programa e pela orientação apreendida, em que não se dissocia a dimensão de pesquisa da ação política, possibilitando transgredir o *status quo*, direcionando nossas ações e análises intelectuais para a compreensão da realidade em busca de, se não alterá-la, caminhar junto aos sujeitos de camadas populares.

---

<sup>5</sup> O Fórum estadual de EJA do ES integra uma das ações de extensão do NEJA/UFES.

Dessa forma, como professora da rede municipal de Vitória, trabalhando em turmas de quinto ano e de primeiro segmento na modalidade EJA no turno noturno, sempre se tornou visível, corriqueiro para mim, o acolhimento de estudantes que já haviam completado 15 anos nas turmas de EJA, trazendo com essa entrada alguns desafios relacionados ao trato pedagógico.

Aproximei-me mais dessa experiência com adolescentes ao atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Neusa Nunes Gomes”, escola da rede de Vitória, cuja oferta de EJA é no turno noturno e onde a presença desse público é muito visível.

A primeira intenção do projeto foi pesquisar o percurso de estudantes, de diferentes idades, em seus caminhos trilhados pelas diversas escolas até chegarem à EJA, e também como se daria, numa prática de vivência, uma proposta de política intersetorial na educação.

Ao adentrar no PPGE e começar a frequentar outros espaços da escola, outras perspectivas para a pesquisa vieram à tona. Outras temáticas fartamente debatidas na EMEF EJA foram aparecendo ao longo do meu percurso inicial de pesquisa, o que fez deslocar o foco inicial da proposta de projeto com que entrei no mestrado. Dentre elas a que começou a se mostrar como uma necessidade de aprofundamento foi o debate com a temática envolvendo os estudantes adolescentes na EJA, o que dialogava também com minhas primeiras impressões como professora da modalidade no município.

## 1.2 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO

A fim de situar nosso objeto de estudo, evidenciamos aqui alguns elementos sobre a EJA e o resgate da historicidade do nosso objeto de estudo.

Compreendemos a Educação de Jovens e Adultos, como uma conquista da sociedade brasileira. Sua concepção como direito humano vem acontecendo de forma gradativa a partir da Constituição Federal de 1988, em um processo de democratização calcado por lutas intensas e iniciativas constantes da sociedade civil para criar instâncias que garantissem e reconhecessem a demanda de jovens e adultos à escolarização fundamental (HADDAD, 2007).

A maior conquista expressa nessa Constituição foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo (FÁVERO, 2011).

Apesar de avanço nas discussões acerca da concepção do que vem a ser a EJA, tomamos a Carta Magna de 1988 como um marco fundamental para se repensar a EJA, que historicamente no Brasil vem se expressando em grandes campanhas e programas aligeirados destinados à alfabetização.

O entendimento da EJA, ao longo do tempo, restringiu-se como ação voltada exclusivamente para a alfabetização. Foi a partir dessa determinação constitucional que o Estado tomou para si o dever de proporcionar o ensino fundamental para todos, qualquer proposta menor do que a correspondente não cumpre o preceito constitucional (Paiva, 2007).

Dessa forma, a alfabetização precisa ser vista como parte integrante da EJA, e não como um sinônimo desta, devendo ser reconhecida como um direito humano, mas não suficiente para o cumprimento do Ensino Fundamental.

O avanço nessa concepção de EJA como direito, significa para nós o reconhecimento da garantia do alcance por parte da população dos bens acumulados historicamente, e a garantia do direito a educação, passando pela elevação da escolaridade da população e pela luta contra o analfabetismo que ainda persiste no país, apoiado em raízes consistentes que reproduzem uma sociedade injusta e cada vez mais desigual.

Para além da concepção da EJA como um direito, outro documento, a Declaração de Hamburgo de 1999, alimenta a concepção de EJA como um direito humano. É a partir dessa declaração que se reforça a necessidade de deslocar o que se tem como imaginário da EJA – ligada exclusivamente à alfabetização – para uma concepção bastante explorada hoje na modalidade por pesquisadores e militantes que é a de “educação ao longo da vida”. A propósito desse tema Paiva (2004) reforça que

Duas vertentes importantes passam a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo; a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica, independentemente da idade, por passar a ser vista a educação como um direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc. (PAIVA, 2004, p. 31)

É preciso então que as políticas públicas se pautem na indissociabilidade entre alfabetização e educação básica, que se encontram dentro de um mesmo processo, e que a educação básica passe a ter uma função permanente.

Além desse contexto, Paiva (2014) nos alerta para um tempo de mudanças que, mesmo parecendo chavão, nos faz compreender que o mundo e seus fenômenos não são os mesmos “[...] porque respondem a uma dinâmica social, cultural, econômica e intersubjetiva [...]” (PAIVA, 2014, p.78). Essa compreensão faz com que nossa percepção desse mundo se transmute segundo os momentos históricos, as lógicas prevalentes, as ideologias hegemônicas que o descrevem e enunciam, afirmando que o tempo presente é de incertezas, não só para a educação e não só em nosso país, mas também para outros países emergentes.

Essas incertezas, segundo a autora, ancoram-se, no caso da América Latina, em novas formas de compreender o destino histórico até então criado, entre eles o destino da Educação Popular:

Ressignificada, a educação popular na sociedade contemporânea latino-americana rompe a separação entre educação formal, não formal e informal, (re)construindo-se como uma aposta para toda a sociedade em

diferentes espaços, nas esferas micro, média e macro de poder. Não é mais a educação popular dos anos 1950-1960, e por isso não carrega sentidos nostálgicos, mas um sentido que compreende ser a escola pública popular um requerimento de sociedades diversas culturalmente, nas quais a experiência democrática, ainda incipiente, desenvolve-se. Ancorada em modos de vida e saberes não mais restritos aos grupos a que pertencem, os princípios da educação popular enlaçam-se complexamente aos do direito à escolarização, reinventam-se, e tentam expressar a diversidade de desejos e interesses de sujeitos no mundo. (PAIVA, 2014, p. 81).

Dessa forma, deixa-se de pensar em sujeitos autóctones, como esvaziados de cultura, de saber e de conhecimento, mas passa-se a revisar o referencial epistemológico e o sujeito que aprende.

Cria-se então a necessidade de lançar outra perspectiva sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino. Na perspectiva do direito à educação, entendemos os estudantes que compõem as salas de aula de EJA como aqueles sujeitos<sup>6</sup> que, além de excluídos da escola, possuem como trajetória escolar as idas e vindas para dentro desse espaço. Além do que lhes foi negado, são sujeitos que, a partir de diferentes trajetórias, constituem-se como sujeitos históricos.

Além do pertencimento às camadas populares, outros aspectos contribuem na diversificação desse público: idade, gênero, etnia, pertencimento a zonas urbanas ou rurais, serem pessoas com deficiências, com orientação/identidade sexual desviante e diversidade religiosa não-hegemônica, ou seja, uma composição de características que fazem com que os estudantes desse campo da educação sejam reconhecidos nessa diversidade. Há ainda o histórico pessoal de cada um desses indivíduos, ou de cada grupo, nos contextos de suas lutas, suas formas de organização ou grupos de interesse.

---

<sup>6</sup> Entendemos o conceito de sujeito pela análise que Paulo Freire realiza em seu livro “Educação como prática de liberdade” (2011). O autor, ao trabalhar a categoria integração do homem, a caracteriza como a capacidade de optar, cuja ação é a criticidade. Quando o homem perde essa capacidade de optar e é submetido às prescrições alheias que o minimizam, então esse não se integra, acomoda-se. O homem integrado, tomado por Freire, é o homem **sujeito**.

Nesse sentido, oferecer educação de *qualidade* a sujeitos jovens e adultos implica conhecer a realidade em que vivem esses sujeitos, e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos. Isso remete à questão do direito à educação, o que, em se tratando de EJA, implica respeitar especificidades e garantir não apenas o acesso, mas também condições de permanência e sucesso. (PAIVA, 2014, p. 91 – grifo da autora).

Sabemos que proporcionar o aumento do nível de escolarização de uma sociedade, além de ser um direito, pode se tornar um importante instrumento de desenvolvimento socioeconômico, favorecendo a criação de empregos e diminuindo a desigualdade na distribuição de renda.

Por outro lado, as ações que visam proporcionar a escolarização da parcela da população que ainda não adquiriu esse direito acenam para a desconstrução do pensamento social e historicamente construído em nossa sociedade de concebermos o analfabetismo como um mal para a sociedade

O que se mostra evidente é a forma recorrente e arraigada na mentalidade de nossa gente, talvez naturalizada, tanto para as pessoas mais simples, quanto para os nossos magistrados, legisladores e, por que não dizer, pesquisadores, da ideia que, ingênua ou astutamente, considera o analfabetismo como um mal a ser extirpado da sociedade. (MACHADO, OLIVEIRA, 2012, p. 3).

De acordo com dados do Censo do IBGE de 2010, o total da população brasileira com idade acima de 15 anos totalizou naquele ano 144.814.164 habitantes. Desse total, se restringirmos a população acima de 18 anos, teremos um total de 68,8% de pessoas que não concluíram a Educação Básica. Se tomarmos o total de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, a mesma fonte aponta que dos 10.353.865 adolescentes nessa faixa etária em 2010, 52,1% não está frequentando e não concluiu ainda a Educação Básica. Parte deste público compõe os sujeitos de EJA presentes nas escolas.

O estado do Espírito Santo, apesar de ter diminuído sua taxa de analfabetismo entre os anos de 2000 e 2010, de 10,9% para 8,0%, conta ainda com algumas cidades com índices de analfabetismo acima dos 20% como são os casos dos municípios de Sooretama e Santa Leopoldina.

A capital Vitória também possui um índice significativo de pessoas sem escolarização e, assim como a grande maioria dos municípios do nosso país ainda possui um longo caminho a seguir a fim de escolarizar todo o público-alvo da EJA na segunda metade desta década. Somente no município de Vitória, segundo dados do Censo, a população geral gira em torno de 327.801 habitantes. Desse quantitativo segundo o Censo, 6%, ou aproximadamente 19.600 pessoas acima de 15 anos são consideradas analfabetas.

Para este trabalho, focamos o público entre 15 e 17 anos, tendo em vista as características dessa idade, que nos chamam a atenção nos *lócus* de pesquisa tratados nesse texto. Buscamos aqui relatar os aspectos históricos da presença deste público na EJA tendo em vista as discussões travadas em torno da idade mínima para entrada de estudantes nos espaços que possuem essa oferta.

O professor Carlos Roberto Jamil Cury, conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), redigiu no ano 2000 o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Junto a esse parecer, acompanha a Resolução nº 1/2000 que estabeleceu essas diretrizes.

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008, redigido pela conselheira Regina Vinhaes Gracindo, e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE.

A Comissão Especial designada pela Câmara de Educação Básica (CEB) para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais. Três temas foram identificados:

- 1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;

2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos;

3) a relação entre Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.

Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas, a fim de sedimentar essas discussões.

Os três documentos construídos para subsidiar o debate foram o “Idade para EJA”, produzido pela professora Isabel Santos Mayer; o “Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos”, preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti; e o “Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) multimídia em comunidade de aprendizagem em rede”, proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim.

Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, intitulado “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos” (2007).

Durante esse percurso, houve um movimento de audiências em torno das questões acima referidas, sendo a discussão sobre a idade mínima uma das mais polêmicas. Essa questão retorna para audiência no CNE em 2009, momento em que é aprovada a idade mínima de 18 anos para ingresso na EJA pelo parecer da Professora Regina Vinhaes.

Em abril de 2010, no debate da CONAE, a proposta de idade mínima de 18 anos, que fora aprovada pelo CNE, é derrubada, trazendo, a nosso ver, consequentes desafios para a oferta da EJA. A partir desse contexto, a resolução nº 3 de 2010 e o



parecer 6º de 2010 do CNE passam a regulamentar a idade de mínima de entrada na EJA.

Dessa forma, a Resolução nº 3 do CNE de 15 de junho de 2010, institui em seu artigo 5º que “Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Por meio dos debates e do que foi instituído, os estudantes com idades entre 15 e 17 anos estão nos espaços de oferta da EJA em número cada vez maior, e a partir da lei instituída, torna-se direito desses sujeitos a matrícula nas salas de aula de EJA .

O que se observa é que, apesar das divergências no debate em torno da tomada de decisão do CNE, vem se configurando na oferta da EJA um processo de exclusão e de escoamento de estudantes do Ensino Fundamental pela correção idade/série para a modalidade de EJA.

A publicação de 2011 do MEC intitulada “Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental” produzida a partir de grupos de trabalho envolvendo as universidades e sociedade civil, aponta dados da PNAD e do IBGE sobre este público, realçando que

[...] esta população (de 15 a 17 anos), totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens, e destes, somente 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental, (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, Ensino Fundamental e Médio da EJA, correspondendo a 16,2%). ( )

Apesar de este caderno não trazer como discussão central a presença deste público na EJA, proporciona para esta pesquisa uma perspectiva da dimensão dos desafios que podem ser identificados, dentre eles: a importância da reflexão sobre o

“fracasso escolar” nessa faixa etária; o desafio do preparo da formação de profissionais para o trabalho com este público; as alternativas pedagógicas capazes de compreender, mobilizar ou pelo menos buscar o envolvimento com este público, buscando superar a lógica de culpá-los ou vê-los como vítimas desse processo ocasionado nos meios escolares.

Outro desafio, já encarado pelo MEC como digno de realce e intervenção (vide mobilização para a construção desse documento) é o reconhecimento da importância de se destrinchar esses dados, identificando onde estão os estudantes que não estão no Ensino Médio e que possuem idades entre 15 e 17 anos. A metade dos estudantes que não se encontra nessa modalidade de ensino, ainda não escolarizados, e mesmo aqueles que estão fora da escola, compõe o quadro de potenciais sujeitos de EJA, conforme o próprio documento aponta.

Nesse contexto, Cury (2014) ao participar da aula inaugural de um curso de formação de professores em EJA (ENPECEJJA)<sup>7</sup>, narra sua participação na relatoria da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais nº 11/2000 para a EJA, direcionando sua fala para o que ele chama de “juvenilização” da modalidade no ensino médio nos últimos anos. Para ele, há uma legião de adolescentes de 14 anos que terminam o Ensino Fundamental e que buscam o Ensino Médio EJA, provenientes de classes populares, e este segmento da população possui um “*ethos* cultural próprio” (CURY, 2014), que se manifesta em expressões artísticas, lúdicas, diferenciadas, ou seja, trazem consigo uma identidade cultural própria.

---

<sup>7</sup> O curso foi uma ação indutora do MEC, por meio do Conselho Deliberativo do FNDE e da SECAD, realizado em 2014 em parceria com o Fórum de EJA da Região metropolitana de Belo Horizonte e com o NEJA da UFMG, para formar educadores e educadoras da EJA na Educação Básica de onze municípios de Minas Gerais, no nível de especialização *lato sensu*, visando atender à demanda específica de formação continuada nessa modalidade de ensino. O curso abordou como tema central a diversidade dos sujeitos na EJA, mas sobretudo questões específicas relacionadas à Juventude na EJA.

Nesse momento, apresenta quais são as ações dos gestores quando esses estudantes procuram as escolas de Ensino Médio:

O que faz, muitas vezes, um gestor de escola... Manda tais jovens pra EJA. Ao chegar na escola de EJA, o responsável, diretor ou diretora, pergunta a idade. Se tiver, por exemplo, 16 anos, ela responde à pessoa que ela tem que ir a escola "regular" [...] O jovem vai pra cá e pra lá e, nesse jogo de empurra-empurra, esse jovem fica sem lugar, e então ele fica disponível para outras "deseducações" de jovens e adultos. (CURY, 2014, p.27).

Ao fazer as observações, o autor lembra a necessidade de buscar o significado da EJA, como uma modalidade com identidade própria, regular, e que busca se tornar de fato um direito, e um direito que faz parte das exigências do mundo atual.

A análise feita pelo autor pode ser interpretada também no movimento realizado em muitas escolas brasileiras no que tange aos adolescentes com defasagem idade/série no Ensino Fundamental. Estes, por variados motivos fazem ou são levados a fazer o movimento de se matricular na EJA, o que é narrado mais precisamente nesta dissertação, tendo como foco a escola da pesquisa. Ele ainda salienta que

Ao evadir da escola comum, o primeiro recurso de quem deixou a escola é dirigir-se para a EJA. Quando acolhido, muitas vezes, depara-se com uma turma de adultos ou mesmo idosos. E o jovem fica no não lugar. Isso traz uma consequência muito grave, que é justamente ele ficar disponível para outro tipo de atração, de modo geral, deseducativa (CURY, 2014, p. 28).

Haddad e Pierro (2007), ao traçarem os desafios presentes e futuros para a EJA com a emergência do século XXI, afirmam que ao longo da segunda metade do século XX, teve-se um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no nível fundamental da escola pública brasileira, mas que essa ampliação não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino, de modo que hoje temos mais escolas, mas a qualidade não melhorou. Essa má qualidade do ensino combinada à situação de pobreza extrema em que vivem esses estudantes, fez com que se tenha produzido

[...] um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a

experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. (HADDAD, PIERRO, 2007, pg. 117).

Ou seja, nesse contexto de exclusão, quando esses sujeitos não chegam a abandonar as salas de aula, fazem emergir um novo desafio para a EJA “[...] representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular [...]” (HADDAD, PIERRO, 2007, p.?).

Dessa forma, relacionando a situação de exclusão a outros fatores que podem comprometer a escolarização de crianças que venham a se tornar adolescentes com defasagem idade/série, podemos de antemão considerar o que alguns autores chamam de “fenômeno da juvenilização” dessa modalidade.

Assim, nesta pesquisa, abordamos questões relacionadas aos estudantes adolescentes, sujeitos da EJA, com idades entre 15 e 17 anos. Sendo ou não um fenômeno este trabalho se torna relevante pela lupa que lança para o conhecimento das características que trazem esses estudantes adolescentes para a EJA e sobre as possibilidades pedagógicas de trabalho com este público. Por outro lado, contribui com a produção de conhecimento sobre a temática narrada, a partir da consideração deste público nessa modalidade de ensino.

O tema que dá origem a esse estudo encontra-se intimamente ligado às angústias e reflexões que nasceram da experiência como profissional da EJA. Nesse sentido, entendo que a trajetória de vida, o caminho que trilhamos, vai influenciando, delineando o caminho de um investigador. Como toda a prática escrita, este trabalho também tem sua história, seus movimentos, e se faz no seio das relações e dos encontros.

## 2. MORRO, ASFALTO E DUAS SALAS DE EJA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PESQUISA

Eu moro naquela montanha  
E as pedras são minhas vizinhas,  
Piedade se você me ama,  
Aceite esta lembrança minha...  
(Hino enredo da escola de samba Unidos da Piedade)

Esse hino compõe o enredo oficial do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos da Piedade, a escola de samba mais antiga do carnaval de Vitória. Localizada no alto do morro da Fonte Grande, foi fundada no bairro da Piedade<sup>8</sup>, comunidade tradicional do centro de Vitória, bem próxima das salas de aula onde realizamos a pesquisa e onde moram e circulam alguns dos sujeitos que dela participaram.

Referenciando o lócus de pesquisa através do anúncio dessa tradicionalidade, apresentaremos aqui as características geográficas da escola, tecendo também considerações históricas, sociais e políticas desse espaço no contexto deste município.

A instituição está localizada no município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo e terceira capital mais antiga do país situada na região sudeste. A cidade foi fundada em 1551 e, antes de sua ocupação por europeus, tinha como habitantes os índios Goitacazes<sup>9</sup>.

---

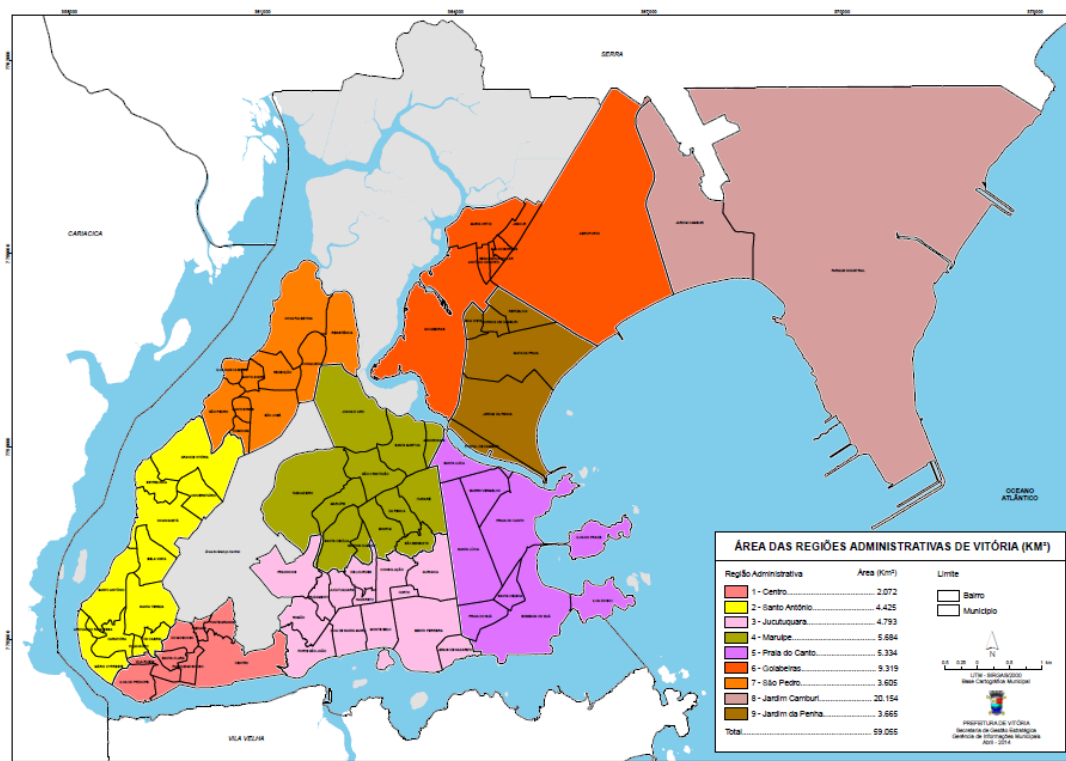
<sup>8</sup> Dados: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/GRES\\_Unidos\\_da\\_Piedade](http://pt.wikipedia.org/wiki/GRES_Unidos_da_Piedade)> <[www.unidosdapiedade.com.br](http://www.unidosdapiedade.com.br)> acesso em: 08 de abril de 2015.

<sup>9</sup> Também chamados de *goitacás* ou *guaitacás*, esse grupo indígena habitou a região costeira brasileira entre o norte do ES e o sul do RJ, até a metade do século XVII, quando foram exterminados pelos colonizadores portugueses. Disponível em <[www. http://pt.wikipedia.org/wiki/Goitacases](http://pt.wikipedia.org/wiki/Goitacases)>. Acesso em: 08 abr. 2015.

O Município é constituído por uma ilha principal, várias ilhas menores no seu entorno e as ilhas da Trindade e Martin Vaz distantes 1.140 km da costa, mais uma parte Continental situada ao norte, totalizando uma área de 98,194 km<sup>2</sup>. Vitória integra, juntamente com os municípios de Serra, Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana e Vila Velha a Região Metropolitana da Grande Vitória, composta por 1.857.616 habitantes, conforme estimativa do IBGE (2013)<sup>10</sup>.

A gestão municipal a divide atualmente em 9 áreas administrativas, que são também chamadas de territórios (Centro, Santo Antônio, Jucutuquara, Maruípe, Praia do Canto, Goiabeiras, São Pedro, Jardim Camburi e Jardim da Penha), conforme quadro abaixo:

**Mapa 1** Áreas das regiões administrativas de Vitória por km<sup>2</sup>.



**Fonte:** <[www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)> Acesso em: 08 abr. 2015.

<sup>10</sup> Disponível em: <[www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)>. Acesso em: 08 abr. 2015.

## 2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DE ESTRUTURAÇÃO DA EMEF EJA EM VITÓRIA

A escola onde desenvolvemos a pesquisa, a EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira”, localiza-se na capital capixaba, e suas salas de aulas se distribuem por diferentes regiões administrativas da cidade.

A escola recebeu esse nome em homenagem ao filósofo e educador Admardo Serafim de Oliveira, através da Lei 8.059 de 22 de dezembro de 2010 do município de Vitória. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, publicou importantes obras relacionadas ao pensamento *freireano*, entre outros trabalhos significativos envolvendo diferentes temas relacionados à educação. Lutou no período da ditadura militar brasileira, buscando exílio no Canadá, onde realizou seu doutoramento.

Trata-se de uma instituição que atende exclusivamente ao público da EJA, e de uma experiência diferenciada das outras escolas que ofertam a modalidade<sup>11</sup>, no município.

Para buscar compreender esse *lócus* de pesquisa, tornou-se importante a investigação de como se deu o processo de implementação da modalidade de EJA no município de Vitória, para assim chegarmos a uma possível compreensão da escola em si, uma vez que resgatar a historicidade do processo de implementação da modalidade de EJA no município é, simultaneamente, também realizar o resgate do processo histórico da escola.

---

<sup>11</sup> O termo modalidade expressa uma medida, dentro de uma forma própria de ser. Nesse caso, o termo modalidade de EJA, refere-se a um modo específico de pensar e constituir este campo de educação (Parecer nº1 de 2011 do Conselho Municipal de Vitória (COMEV)).

O município de Vitória tem implementada a modalidade de EJA desde o ano de 2005, totalizando no momento dessa investigação o alcance de 22 escolas atendidas com a EJA no turno noturno e uma escola com oferta exclusiva de EJA no noturno e diurno que é a escola em questão.

Segundo professores que atuavam em turmas de EJA naquele momento, o processo de implementação se deu através de uma experiência histórica de participação dos sujeitos.

Pela primeira vez na história da EJA do município se discutia com os professores e estudantes os rumos que essa oferta tomaria. Assim, a EJA em Vitória passou a experimentar um percurso bastante diferente das demais modalidades instaladas na rede. A política da modalidade é

[...] fruto de uma intensa interlocução entre a CEJA/SEME e os educadores do antigo Ensino Regular Noturno, e tendo como referências as sínteses das V e a VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997 e 2009 respectivamente), o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (CEB 11/2000) e as práticas pedagógicas do NEJA12 da UFES. Outro interlocutor muito importante foi o Fórum Estadual de EJA do Espírito Santo, espaço constituído por educadores, estudantes, movimentos sociais, sindicatos, universidade e gestores públicos e que desde 1998 vem refletindo e debatendo as políticas públicas de EJA nas três esferas de governo nesse estado. (ZORZAL; MIRANDA; RODRIGUES, 2014, p.28)

Seguindo tais referências e a interlocução entre os educadores e a CEJA, a oferta de EJA de Vitória foi desenhada, segundo seu documento orientador, tendo como princípios a flexibilização curricular, de tempos para os estudantes e a reorganização do trabalho docente. Uma proposta que buscava conhecer as experiências, marcas sociais e interesses de aprendizagens daqueles sujeitos, tendo como pressupostos as experiências da educação popular, ou seja, se pretendia uma proposta de educação popular para a EJA no município.

---

<sup>12</sup> Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES, vinculado ao PPGE/UFES, constitui parte do Núcleo 1 do Programa Observatório da Educação, espaço histórico de pesquisa e extensão na EJA dentro da Universidade, e onde estamos inseridos desde nossa entrada no programa.



A organização dos tempos dos estudantes se realizou desde então de segunda a quinta-feira com jornada semanal de 12 horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo que na sexta-feira estão previstos o planejamento e a formação coletiva da equipe de profissionais de cada escola que oferta a modalidade de EJA.

Também houve a possibilidade de formação de duplas de educadores atuando numa mesma turma, com a finalidade de desenvolver atividades interdisciplinares e refletir sobre os diversos tempos de aprendizagens dos sujeitos em sala. Tanto a organização dos tempos quanto a possibilidade de trabalho em duplas, são marcas da experiência do NEJA/UFES, que participou ativamente nos debates e nas formações com os educadores durante o processo de implementação da modalidade no município.

Esse processo, que teve início no ano de 2005, teve adesão gradativa das escolas e em 2011 já contemplava todas as escolas que ofertavam aulas no período noturno. A Resolução 01/2011 do COMEV, que atualmente regulamenta a modalidade no município – e que sintetiza o que se produziu nos debates e formações com os educadores – seria aprovada no final do primeiro semestre de 2011, após quatro anos de tramitação.

Nesse mesmo ano foi criada no município a EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira”, escola onde realizamos a pesquisa. Nessa análise, identificamos que a escola possui uma relação histórica de proximidade com a UFES, por seu trabalho ter sido iniciado a partir de experiências de alfabetização realizadas em ações de extensão da universidade.

A fim de buscar compreender os aspectos históricos da escola, após o início de nossa inserção no campo participamos no (dia 21 de outubro de 2013) de uma reunião onde estavam presentes a gestão da EMEF EJA (o diretor e um dos coordenadores de turno) e alguns integrantes da SEDU/ES (mais precisamente a coordenação de EJA daquela secretaria). Uma das pautas dizia respeito ao

interesse desse grupo de gestores em conhecer a escola, a fim de pensar as práticas de EJA das escolas do estado do ES.

Nos apropriamos da fala do diretor da EMEF EJA ao narrar o que ele concebe como o histórico da escola. Ao relatar sobre as práticas de alfabetização do NEJA no final da década de 1980 e durante a década de 1990, o diretor afirma:

Foi por volta de 83, 84, no NEJA, onde começa essa experiência via extensão universitária. Então aí, você tem um projeto de extensão dentro do Centro de Educação aqui, no curso de pedagogia (Na UFES), e esse projeto de extensão abria turmas de EJA na comunidade e pegava os estudantes universitários para se formarem, na prática, educadores de jovens e adultos. Esse movimento começa e é interrompido com a doença do professor Admardo, ali por volta de 94, 93, até 96. Três anos de interrupção. E então, em 96, ele volta com a corda toda. Aqui sempre se abria turmas de primeiro segmento, o que a gente chama agora, turmas de primeira a quarta série; conseguíamos certificar quando tinha uma coordenadora muito legal no CEEJA [fala o nome da coordenadora], ela, com uma sensibilidade muito grande, certificava os estudantes de maneira informal (sic.). (Fala do diretor da EMEF EJA).

O diretor se coloca como sujeito participante do processo de experimentação que viveu no NEJA naquele momento, e de sua aproximação com as práticas de alfabetização daquele espaço. Porém, o processo de constituição da escola em si, é citado na fala do diretor como um processo que foi organizado a partir, também, de um envolvimento político e estratégico em uma determinada gestão municipal, em que ele esteve extremamente envolvido e que proporcionou o alcance do que se almejava com relação à construção de uma escola:

Aí a experiência vai continuando. Na eleição do João Coser<sup>13</sup> em Vitória, uma equipe formada aqui, porque nessa experiência passou um monte de gente que vocês conhecem<sup>14</sup>, estudantes da universidade. Esse grupo acaba ocupando um lugar estratégico de coordenação da EJA no município

---

<sup>13</sup> João, Coser, do PT, foi eleito prefeito do município de Vitória no ano de 2004, e reeleito no ano de 2008.

<sup>14</sup> Aqui o diretor se refere informalmente aos estudantes graduandos de iniciação científica ou não, da UFES, que se formaram professores de EJA nas práticas de alfabetização do NEJA e que depois, após se graduarem, ingressaram nas redes de ensino da grande Vitória e, através de diferentes movimentos (políticos, pessoais e a convite), participaram das coordenações de EJA naqueles municípios.

de Vitória e pegam a experiência do NEJA, onde se tinha o acúmulo do PRONERA junto com o MST, e do SEMEAR junto com a FETAES, e tenta construir um ambiente possível, que não dá conta de controlar ou não controlar, a gente vai fazendo, construindo uma proposta metodológica, que é esse resultado que começa em 2005 e que vem desembocando nessa experiência até hoje na modalidade. (Fala do diretor da EMEF EJA).

Nesse momento o diretor se insere ainda mais no processo que ele situa como embrionário da EMEF EJA, não desconsiderando alguns dos limites que estão postos para a instituição e realizando a ponte de um projeto que já vinha sendo pensado pelos sujeitos que participaram das práticas do NEJA, alinhado com uma política que, ao mesmo tempo em que se colocava afirmativa em apoiar a proposta, também identificava a demanda de jovens, adultos e idosos sem escolarização no município.

Isso se confirma também pelo trecho de sua fala em que o diretor narra a intenção que se tinha de dar conta de uma oferta de EJA no turno diurno:

Nesse momento se tem uma demanda de EJA já ao dia, o que a gente sempre compreendeu, que a EJA não seria ofertada apenas a noite, que era o lugar onde já se tinha oferta. Já se tinha algumas experiências pontuais, como o projeto “Alfabetização é um direito”. Depois a gente incorpora essas turmas no programa que chamamos de “escolarização de servidores”. (Fala do diretor da EMEF EJA, ?)

Ao citar o “Programa de escolarização de servidores”, o diretor se refere ao que a escola chama de “esforços” que foram somados por um comitê de políticas sociais e seus secretários representantes da prefeitura de Vitória. Esses, juntamente com a SEME, buscaram ações de enfrentamento ao número elevado de jovens e adultos sem escolarização no município naquele momento histórico.

Dando continuidade a esse esforço de ampliar a oferta de EJA no município e percebendo a expansão da demanda desse serviço, a SEME encaminhou à Câmara Municipal um pedido para a criação de uma escola de educação de jovens e adultos no diurno, para atender não só servidores, mas também munícipes que demandam EJA nos turnos diurno e noturno.

No final do ano de 2010, a Câmara Municipal aprovou a constituição da Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA “Admardo Serafim de Oliveira” (VITÓRIA, 2011) a primeira escola de ensino fundamental de EJA do município, cujo foco inicial era a oferta no período diurno. Um ano após sua criação, a escola também ofertava a modalidade no noturno.

A escola foi concebida na perspectiva de uma gestão e de estrutura descentralizadas, segundo seu Projeto Político Pedagógico; Apesar de possuir uma sede administrativa, para formação e planejamento dos educadores, as salas de aula tendem a ser localizadas o mais perto possível dos estudantes (locais de trabalho, espaços públicos da municipalidade, espaços comunitários, igrejas, na universidade, entre outros).

Tanto a jornada diária, quanto o local das salas de aula são estabelecidos na interlocução entre a equipe que coordena a escola e a turma de estudantes, em função de suas dinâmicas e horários de trabalho ou outros fatores que se relacionam com as características sociais dos sujeitos. Pudemos participar de algumas ações de articulação desses espaços ao longo de nossa pesquisa,

Atualmente a escola possui uma unidade administrativa vinculada à Secretaria de Educação da PMV. Quando frequentamos a escola, a sede administrativa funcionava em um prédio utilizado pelo município no bairro de Jardim da Penha, porém havia a intenção da mudança dessa sede para um espaço recém-construído no bairro Consolação.

Os espaços utilizados pela escola para atendimento aos estudantes incluem o Centro de Convivência de Maria Ortiz, a Escola de Governo, o NEJA/CE/UFES, o Núcleo de Integração Social da Pessoa Idosa, o Centro de Referência em Assistência Social do bairro Santa Martha, a Unidade de Inclusão Produtiva, o Centro de referência Especializada em Assistência Social para População em situação de rua, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, uma sala na Igreja Batista

do bairro Forte São João e o prédio do Pólo Americano, onde realizamos nossa investigação.

## 2.2 “QUEREMOS SER TUDO, MENOS SER “ESCOLÃO”! ... OU O AMBIENTE POLÍTICO E ESTRATÉGICO DA PESQUISA

Ao decidirmos discutir neste trabalho questões referentes à presença de estudantes adolescentes na escola, não delimitamos que nosso ponto de partida seria somente o que a escola propõe em seu currículo prescrito a respeito desses jovens, mas tomamos, principalmente, o que emergia nas salas de aula da pesquisa.

As palavras em destaque do título desse subitem foram citadas pelo diretor de ensino da EMEF EJA, quando ele intencionava, com a sua fala, demonstrar que a escola possui em suas práticas alguns princípios pedagógicos que possivelmente faziam a escola se diferenciar, se destacar entre as práticas pedagógicas realizadas na EJA em Vitória.

Tais princípios, na percepção da equipe gestora, se distinguem de outras práticas tidas como convencionais no trato com seus sujeitos e nas relações de maneira geral. Essas práticas são frequentemente postas em discussão, para que dialoguem com as propostas que estão definidas no projeto da escola, entre elas, as práticas de educação popular.

Entendemos que a educação popular não nasce no contexto escolar, mas no seio das organizações populares, e, como um campo em disputa que move a ação humana.

Segundo Ana Maria do Vale (2001), as características incorporadas pela escola hoje evidenciam as lutas empreendidas pelas camadas populares, o que nos impulsiona a desconstruir uma lógica reprodutivista do aparelho escolar, que poderia vir a mascarar - na tentativa da escola de transmitir um conhecimento neutro - as desigualdades sociais que estão encravadas não só no interior da sociedade de classes como também no interior dela própria.

Tais argumentações apontam para uma desvalorização da escolarização universal gratuita, debilitando toda e qualquer luta em torno desse objetivo. A escolarização deixou de ser percebida como uma conquista dos trabalhadores e passou a ser algo danoso por inculcar nas mentes das camadas populares uma ideologia que está atrelada aos interesses das camadas dominantes, cujo objetivo maior é preparar a força de trabalho a ser consumida pelo capital, permitindo sua realização.

Para isso a autora considera o significado da escola numa visão marxista de classes sociais, percebendo assim que traz consigo os reflexos das contradições próprias do sistema capitalista. Na medida em que à escola é dada a função de qualificar a força de trabalho necessária à reprodução do capital, cabe-lhe contribuir para o acirramento dos antagonismos de classe.

Assim, o saber adquirido pelas camadas populares paradoxalmente possibilita-lhes enxergarem o mundo de uma forma diferente, questionadora e crítica do próprio domínio burguês, e então “[...] é preciso pensar em outra escola que atenda aos interesses dos trabalhadores” (VALE, 2001, p. 18).

Ao discutir a viabilidade da construção de uma escola pública popular, Vale (2001) formulou as seguintes indagações com relação a essa experiência:

[...] será mesmo possível desenvolvermos a educação popular na escola pública? Até que ponto a função atribuída à escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, é realmente verdadeira? Quais as práticas educacionais que podem ser empreendidas na escola pública, em função da organização e da conscientização dos movimentos populares? Quais os limites e as possibilidades que se apresentam a uma prática dessa natureza? (VALE, 2001, p. 11)

A autora trata os questionamentos relacionados à proposição de uma escola pública popular para além do que simples curiosidades a serem satisfeitas, mas como desafios que necessariamente precisam ser respeitados para serem enfrentados.

Dessa forma, Vale (2001) reconhece os limites acerca da inserção da educação popular na escola pública (tema segundo ela ainda polêmico no mundo acadêmico), e que tal discussão leva à necessidade de reconhecer que estamos falando de uma escola que está incrustada no interior de uma sociedade capitalista.

Percebe-se que historicamente o capitalismo não se importa de estender a escola para todos (pressuposto democrático), mas também não permite a mudança de sua função social (escola popular). O próprio termo popular não denota para a autora uma compreensão tão simples:

Popular não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas, e, conseqüentemente, à mudança da função social da escola. (VALE, 2001, p. 56)

Dessa forma, pensar em uma proposta de escola pública em um município como Vitória, não é pensar somente naquela escola em que todos têm acesso. Estender a escola a todos não garante seu caráter popular. A luta por uma escola popular está ligada, portanto, à luta por uma mudança qualitativa de escola, conferindo-lhe uma nova função social "É essencialmente, na ligação com os reais interesses populares que se define o caráter da educação popular" (VALE, 2001, p. 58).

Para isso, sugere que a educação burguesa, opressora, desigual, que hoje é dada na escola pública, deve ser substituída por outro tipo de educação, cujo compromisso maior seja voltado para os segmentos populares (VALE, 2001 p. 52), e que a escola pública popular que buscamos será fruto dos movimentos organizados da sociedade civil, dos esforços e das lutas de resistências empreendidas pelas camadas populares frente às imposições sociais que lhes são postas.

Falar em educação popular no município de Vitória hoje é movimentar o debate sobre as formas como o capitalismo neoliberal vem atuando em nossa sociedade, trazendo consequências inigualáveis para a população, sobretudo para os mais pobres.

Dessa forma, a afirmação que a escola faz de não ser “escolão” foi ouvida por nós inúmeras vezes, como fala da equipe gestora. Compreendemos naquele contexto que ser “escolão” se refere, nas falas dos sujeitos, às práticas na EJA de outras escolas do município de Vitória, que se relacionariam a um formato estanque de fazer a EJA, tendo em vista que o fazer político e pedagógico em algumas unidades que ofertam a modalidade em Vitória. O que, segundo eles, se contradiz com as possibilidades pensadas quando houve a implementação/idealização da modalidade no município.

Interpretamos, nesse transitar entre os espaços da escola, que identificar as outras escolas da capital como “escolão” delimita uma proposta de trabalho que interessava desconstruir. Entre seus elementos, uma postura rígida nas relações com os estudantes no que diz respeito à construção de regras junto a escola, sobretudo entre os estudantes adolescentes.

Porém, concordamos com o que Paulo Freire (2003), ao discutir a postura política em uma instituição escolar, chamou de “fazer a cabeça dos outros” por parte de uma equipe de formação ou entre professores, afirmando que

[...] o educador, em não sendo neutro, é um político, a questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre sua opção política e a prática pedagógica que ele desenvolve. (FREIRE, 2003, p. 106).

Na defesa do educador como um sujeito de opções, Freire, desconstrói a ideia de neutralidade na posição do educador, e, abrindo mão do espontaneísmo, não aceita a ideia de se “fazer a cabeça” dos educadores e dos outros sujeitos dentro do espaço escolar. Para isso, afirma que não acredita que o papel da escola seja o de



cruzar os braços diante do que passa nos pensamentos dos professores ou diante do destino que se dê ao pensamento deles e às suas ações.

O que eu acho é que os outros têm que ser sujeitos também do fazer a sua cabeça. Não é que eu defenda uma neutralidade na posição do educador, ou uma posição de quem lava as mãos, diante da formação dos outros, mas é, pelo contrário, a defesa da posição do educador como um sujeito de opções, opções que, aliás, devem ser esclarecidas e afirmadas diante de seus alunos. Repito: o educador não tem porque ter vergonha de ser educador; não tem porque ter vergonha de falar a sua opção, do seu sonho político: não tem porque ter vergonha de afirmar-se como sujeito que opta e que pretende viabilizar inclusive a sua ação, e não apenas optar idealisticamente. (FREIRE, 2003, p. 104-105).

Dessa forma, quando a escola, ao construir em suas ações um processo democrático de ensino, se auto intitula como livre de posturas de “escolão”, corre o risco de desconsiderar o sujeito professor que opta por atuar da forma que ele acha convencional, mesmo considerando que esse professor está dentro de um contexto escolar, e que é um ser político, pois faz escolhas, e é, sobretudo, sujeito de suas ações.

Afirmamos isso após o longo processo de relações que construímos junto aos professores e profissionais da escola. Ao presenciarmos o processo de formação, planejamento e as aulas com os estudantes adolescentes, algumas perguntas nos soaram importantes naquele momento da pesquisa: seria possível uma escola que não trouxesse nas ações de seus professores nuances de posturas de ensino com formato dito tradicional? Que exigências a escola poderia fazer a seus professores a respeito de seus modos de pensar? Como distinguir o que atravessa a formação proposta pela escola e as ações dos professores em sala de aula?

Numa perspectiva dialética de pensar essas questões, Freire nos alertaria para a necessidade de, ao buscar os esclarecimentos aos nossos questionamentos, verificar nesse movimento as situações concretas que estão postas.

Presenciamos por diversas vezes no ambiente de pesquisa certas manifestações dos professores que demonstravam desconhecimento da forma com a qual a escola gostaria que eles trabalhassem. Sentiam-se algumas vezes angustiados e por outras

vezes se questionando se o que conheciam e o que tinham realizado até agora em seu percurso profissional estava certo, errado, ou pelo menos dialogava com o que a escola almejava em suas formações. Talvez o ápice desses questionamentos nos apareceu quando, no início de nossa inserção na escola um professor logo questionou

Você acredita mesmo na proposta da escola professora? ... Eu, para falar a verdade, não acredito muito não... Do jeito que é passado pra gente, não.  
(Fala do professor de Português Polo2)

Nessa direção, Freire, apoiando-se na ideia de “incompletude do ser humano” destaca que “[a] reflexão crítica sobre a prática, se torna uma exigência da relação teoria/prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 24), e, dessa forma, a escola pesquisada se encontrava no caminho mais coerente possível, dentro do que pudemos observar. Porém, ele aponta que

[...] a prática de ensinar envolve necessariamente a de aprender e a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se aproximar para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria.  
(FREIRE, 2001, p. 205)

Nos chama a atenção o que Freire sinaliza sobre as contradições entre a teoria, a formação, e a prática, no momento em que estivemos imersos na sala de aula no envolvimento com os professores.

Portanto, a escola que não se pretende escapar às ações de “escolão”, possui como necessidade e exigência a reflexão crítica sobre a prática, para que essa não se transforme em ativismo. Para isso, não caberia à escola intitular-se “somos isso” ou “somos aquilo”, mas sim a compreensão de que se constrói a identidade de uma instituição no seio de suas ações, sua prática, que se apresenta como uma das exigências fundamentais de uma pedagogia para a liberdade, princípio fundamental da prática de educação popular.

O contexto político em que a escola se situava na época desta investigação, também favorecia a necessidade de situar o posicionamento da escola naquele

momento: mudança de partido político na gestão do município, e, em consequência, mudança de profissionais na gestão da educação e da coordenação da EJA na SEME.

Todo o processo de implementação da modalidade de EJA desde o ano de 2005, e a coordenação de EJA do município em si, havia sido realizado até o momento por pessoas que de alguma forma estiveram ligadas ao NEJA/UFES. Com tais mudanças, a escola claramente passou por momentos em que, tendo que se reorganizar sem seus pares estratégicos na gestão da educação do município, fazia frente à nova gestão e para isso, ao longo da pesquisa, percebemos que precisou enfatizar o seu lugar, as escolhas epistemológica e política assumidas.

Não podemos desconsiderar também que, naquele momento, a escola sofria, a nosso ver, uma pressão sutil da SEME, no que tange ao lugar de diferenciação pedagógica que conclamava e que fora construído dentro da teia de reuniões, debates e conclusões da própria instituição.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos uma etapa fundamental da pesquisa, o percurso metodológico, descrevendo quais articulações foram realizadas para o desenvolvimento do trabalho. A fim de garantir a transparência, a percepção e a compreensão dos dados que emergiram durante as observações e entrevistas *in loco*, apresentaremos também os instrumentos que foram utilizados. A escolha do método, da metodologia e suas possíveis abordagens dialogaram com o problema e com os objetivos propostos para o trabalho.

Assim, este capítulo foi subdividido em sessões para melhor expor as dimensões da escolha dos sujeitos de pesquisa e da entrada no campo de pesquisa.

#### 3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Tomamos a metodologia como “[...] um caminho que se traça para se atingir um objetivo qualquer. [...] o modo para resolver problemas e buscar respostas para as necessidades e dúvidas [...]” (MICHEL, 2011, p.35), portanto, se caracteriza como o caminho que tomamos para desenvolver uma investigação.

O caminho metodológico tornou-se fundamental para que as respostas que encontramos pudessem de fato contribuir para um determinado contexto social. Para tanto, a proposta metodológica foi uma demanda de clareza e organização para este trabalho, a fim de tecer possíveis respostas para o problema central. Entendemos

que a pesquisa se deu prioritariamente no processo, e não somente gerando um produto, para contribuir no alcance dos objetivos almejados.

A metodologia nos proporcionou a possibilidade do percurso traçado, no entanto, não se tratou de uma receita de bolo, pronta. Ao longo do percurso de pesquisa, as ferramentas utilizadas garantiram a autonomia necessária para a efetivação de mudanças que ocorreram naquele processo, pois toda a realidade é complexa, e é na relação entre teoria e prática que a metodologia foi se alterando para responder aos desafios que surgiram no processo de desenvolvimento da investigação.

Questões que envolviam teoria e prática nos guiaram no decorrer da pesquisa, dessa forma, entendemos, metodologicamente, que seria necessária a superação do ponto de vista do senso comum no que diz respeito a essa dicotomia.

Buscamos no movimento de pesquisa a superação dessa dualidade, uma vez que afirmamos que a atividade teórica, por si só, não é práxis e que

[...] temos, assim, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica. É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 241)

E, dessa forma, concebendo as relações entre teoria e prática como relações de diferença e não de oposição, entendemos que no processo de pesquisa, a prática esvaziada em si mesma de ingredientes teóricos não se bastava e, por isso, buscar o aprofundamento teórico paralelo às nossas atividades de pesquisa tornou-se uma condição, para que, nessa união, nossa ação fosse criadora e até modificadora daquela realidade.

A partir de tais considerações, para investigar o problema e atingir os objetivos anteriormente traçados, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que se pôs a analisar situações nascidas durante a interação entre pesquisador e pesquisado, constituída enquanto “[...] relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o

pesquisador e o objeto de estudo [...]” (MICHEL, 2009, p.36). Por isso, foi uma escolha que necessitou do ambiente da vida real para a obtenção direta dos dados, demandando do pesquisador a capacidade para interpretar essa realidade.

## 3.2 A PESQUISA-AÇÃO

### 3.2.1 A pesquisa que obriga o pesquisador a “implicar-se”

Aqui caracterizaremos a escolha metodológica, o tipo de pesquisa que adotamos. Encontramos nos princípios da Pesquisa-ação em sua versão Existencial preconizada por René Barbier<sup>15</sup> a possibilidade de perceber os dados que emergiram no nosso campo.

O leitor pode se perguntar quais foram as motivações que nos levaram a escolher uma proposta metodológica de um professor-pesquisador francês para nossas análises, e, sobretudo para a temática que abrange esse trabalho. Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, uma das instituições que compõem a

---

<sup>15</sup> René Barbier é francês, pesquisador e professor emérito na Universidade de Paris VIII – Saint Denis, onde leciona Ciências da Educação desde o ano de 2007. Especialista em pesquisa-ação realizou uma ampla pesquisa entre os anos de 1970-1990, inicialmente no âmbito de uma sociologia humanística, sob a orientação de Jean Claude Passeron, seu orientador de tese na época. Foi a partir da década de 1980 que Barbier desenvolveu uma abordagem para a pesquisa-ação numa perspectiva existencial.

pesquisa em rede da qual essa dissertação faz parte, as considerações de René Barbier foram fortemente debatidas, principalmente a partir dos anos 2000, momento em que a Universidade recebeu a presença do professor para uma Conferência intitulada “O Educador como *passieur*<sup>16</sup> de sentido e a pesquisa-ação”.

Dessa forma, tendo a UnB como uma das instituições que compõem nossa rede de pesquisa, a abordagem preconizada por Barbier surge, na construção do projeto para o OBEDUC, como uma das possibilidades de abordagem metodológica para as pesquisas que compõem o projeto.

Foi a partir do século XX que a institucionalização definitiva da sociologia tomou corpo, trazendo múltiplas tendências teóricas e metodológicas, entre elas a pesquisa-ação. Porém, há um aspecto histórico entre os pesquisadores franceses que não se debruçam sobre as pesquisas puramente de campo e ao mesmo tempo as depreciam, enaltecendo o gosto por reflexões teóricas. Dessa forma, os próprios sociólogos franceses avaliaram durante muito tempo a pesquisa-ação como uma corrente secundária dentro da sociologia, fazendo com que alguns manuais de sociologia ignorassem-na completamente. Na contramão da corrente, Barbier tornou-se uma referência nessa abordagem, lançando luz às pesquisas em educação também em território brasileiro.

O próprio autor aponta que para se compreender os desdobramentos atuais da pesquisa-ação é necessária a busca de seus fundamentos históricos. Dessa forma ele destaca dois períodos mais importantes para a fundamentação dessa proposta metodológica de pesquisa:

- 1) O período – mais americano – de emergências e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;

---

<sup>16</sup> A palavra de origem francesa “*passieur*” traduzida para o português significa “barqueiro”, ou aquele encarregado de uma determinada situação, assim, a conferência abordou o papel dos professores como fazedores de sentido para suas ações, tendo a pesquisa-ação como referência para a abordagem.

2) O período de radicalização política existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias. (BARBIER, 2007, p. 25)

Com relação ao primeiro período Barbier (2007) sustenta que para se compreender essa origem seria necessário desenterrar as raízes de pesquisadores do século XIX como Karl Marx e Frédéric Le Play na Europa ou autores da Escola de Chicago nos Estados Unidos, que desenvolveram e influenciaram pesquisas que incitavam operários de fábrica a refletirem sobre suas condições de vida ou pesquisas que se relacionavam aos problemas sociais urbanos na segunda metade daquele século.

Entretanto, o autor destaca a influência de Kurt Lewin nesse período, psicólogo de origem alemã, que iria desenvolver a *Action-Research*, tentando resolver problemas na Alemanha relacionados ao anti-semitismo, mas sobretudo desenvolvendo pesquisas que apoiavam-se na

[...] ação de grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participem na sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo (BARBIER, 2007, p.29).

O autor destaca a importância da influência de Kurt Lewin em sua própria trajetória, na consolidação dessa metodologia e na ampliação dessa proposta para países como Japão, Inglaterra e França, no pós-guerra.

O segundo período caracteriza-se como uma fase de radicalização da proposta, que pressupõe uma mudança na exigência de um aprofundamento epistemológico, isto é, uma mudança na postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas, uma mudança que exigiu que o investigador lançasse outra perspectiva sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade.

Para tanto, Barbier (2007) nos alerta sobre os riscos institucionais que cercam essa escolha metodológica, entre eles: o risco acadêmico, ou a consideração de que a pesquisa-ação ainda não é um caminho aceito nesse ambiente; e os riscos pessoais, que dizem respeito à subjetividade do investigador, ou seja, por tratar-se de uma proposta que não serve “[...] nem aos mornos, nem aos aloprados, nem aos



espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos [...]” (BARBIER, 2007, p.33), mexe com as emoções, expectativas e pode levar o pesquisador a experimentar sabores que nem ele tinha vontade de explorar.

Sobre a escolha metodológica que abrange a práxis como abordagem fundamental, e, entendendo esse processo, conforme citado anteriormente, como um processo em que se faz necessária a quebra de uma dualidade entre teoria e prática, entendemos que, em um processo dialético de conhecimento da realidade pela pesquisa, o que nos importa é não fazer a crítica pela crítica, mas a crítica junto a um conhecimento que esteja voltado para uma prática que altere e passe a transformar a realidade.

Dessa forma, ainda para justificar uma escolha que teve a ação, mas não ela por si só, como instrumento metodológico, entendemos que:

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Por outro lado, Frigotto (2010), aponta duas dimensões que nos interessaram nesse movimento de compreensão das relações entre teoria e prática em pesquisa. A primeira refere-se a nos perguntarmos qual o sentido necessário e prático das investigações que são realizadas nos centros acadêmicos, tendo em vista a possibilidade da tomada de um sentido puramente utilitarista ou imediato, uma espécie de ativismo.

A segunda dimensão, segundo ele mais complexa, diz respeito ao questionamento que o autor faz com relação à necessidade de olharmos com mais rigor a “novidade” ao tomarmos a pesquisa-ação como opção metodológica. Assim, tece os seguintes questionamentos à essa opção:

Em que nos ajuda aprofundar o entendimento da pesquisa como crítica, como produção de conhecimento e como sustentação de uma ação prática mais consequente? Em que, por outro lado, pode banalizar o processo

mesmo de apreensão rigoroso dos fatos que analisamos? (FRIGOTTO, 2010, p. 92).

O próprio autor não responde aos seus questionamentos, mas fez levantar em nós, nesse processo de pesquisa, a responsabilidade de estarmos atentos a que nossas ações não se traduzam em puro ativismo.

Assim, através dos apontamentos realizados sobre essa metodologia, é que Barbier, a partir dos anos de 1970, inicia sua pesquisa, envolvendo o que ele chama de “pesquisa-ação pedagógica” e a define como uma ação que “[...] obriga o pesquisador a *implicar-se* [...]” (BARBIER, 2007, p. 59 - grifo do autor).

Para esse pensador francês a pesquisa-ação não é apenas uma técnica metodológica, mas uma redefinição metodológica e política das clássicas formas de se compreender a produção do conhecimento sobre o social e o humano, “[...] não é uma nova disciplina em Ciências Sociais, mas uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado [...]” (BARBIER, 2007, p. 85).

No seu fazer de pesquisa, o próprio investigador percebe que está implicado, tanto pela estrutura social na qual ele está inserido como pelo jogo de interesses e desejos dele e do objeto a ser investigado. Dessa forma, houve uma compreensão por nós, a partir dessa escolha metodológica, de que há uma intensa interação entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa. Assim

O investigador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua perspectiva sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. (BARBIER, 2007, p. 14)

Abrimos mão de uma metodologia tradicional para essa pesquisa, de uma forma endurecida de se fazer investigação, buscando uma práxis que procurou se sustentar em um trabalho *com* a escola investigada, abrindo mão de um trabalho puramente *sobre* a instituição.

### 3.2.2 A pesquisa-ação existencial e a escuta “sensível” dos sujeitos de pesquisa

Para o efetivar o diálogo com as questões que foram anunciadas para essa investigação, recorreremos a fontes que escapavam às fontes tradicionais, como legislação ou documentos oficiais da escola somente, para contar com os relatos compartilhados entre os estudantes e profissionais da escola no campo de pesquisa. Para tal, nos utilizamos da escuta sensível, aproximando-nos dessa noção-chave de René Barbier (2007).

A metodologia da escuta sensível de René Barbier (2007) busca promover a consciência sobre as situações de opressão, assim como propõe uma postura consciente do pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção.

Para nós a escuta sensível se tornou a ferramenta necessária que coube dentro do universo de falas e encontros que estabelecemos com os estudantes profissionais em geral no local da pesquisa. Suas características tratam de

(...) um escutar/ver que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem *rogeriana* em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (BARBIER, 2007, p. 94).

Para tal, nos envolvemos em um movimento com os sujeitos de pesquisa em que se “reconhece a ação incondicional do outro” (BARBIER, 2007, p. 94), abrindo mão de análises de julgamentos, mensurações ou comparações preliminares das falas dos sujeitos adolescentes. Dessa forma, é uma escolha em que o pesquisador compreende sem aderir ou se identificar às opiniões do “ouvinte sensível”.

Assim, a escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Ele transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. Ele é “presente”

isto é, consistente. Ele pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, sua filosofia de vida. Uma última característica desta escuta sensível é seu caráter "multirreferencial", ou seja, a prática social do pesquisador é percebida dotada de uma infinidade de referências, em que nem o sujeito de pesquisa poderá esgotar nas análises.

### 3.2.3 Os passos da pesquisa: o método em pesquisa-ação e a construção do pesquisador coletivo

A concretização da pesquisa se deu com nossa inserção no *lócus* de pesquisa escolhido, efetivamente, entre março de 2013 e novembro de 2014.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA "Admardo Serafim de Oliveira", que aqui neste trabalho iremos chamar de EMEF EJA, por escolha da pesquisadora. Pouco tempo antes da qualificação desta pesquisa, realizamos (eu e a coordenação local do OBEDUC) uma reunião com a gestão da SEME de Vitória, em que estiveram presentes a Secretária de Educação, a Gerente de Ensino Fundamental do município e a técnica responsável pela coordenação de EJA do município.

Naquele momento tivemos a autorização necessária, documental, para adentrar com a pesquisa em nome do OBEDUC no município, enfatizando todas as pesquisas individuais que estavam e viriam a se realizar na EMEF EJA em questão, assim como concretizando a possibilidade de termos contato com os estudantes e professores sujeitos dessa pesquisa.

Durante todo o percurso de inserção no PPGE, dos estágios de pesquisa, e de frequentar as disciplinas obrigatórias do programa, estive “imersa” em diferentes frentes na escola em questão. Me envolvi na formação de professores nos dias de sexta-feira, nas reuniões de planejamento da equipe gestora, substituindo professores, nas aulas de campo, além de tecer encontros e diálogos com a equipe gestora e professores, devido à relação histórica que essa escola possui com a o NEJA/UFES.

Esse processo de imersão na escola foi feito sobretudo pela necessidade de aproximação da escola com a rede de pesquisa do OBEDUC, sendo feita primeiramente sem a pretensão de produzir dados para a pesquisa, tendo em vista que o objeto de estudo ainda estava se redelineando.

Nessa aproximação, refletindo sobre muitas anotações pessoais das impressões sobre o espaço, e a partir das discussões no grupo de pesquisa do OBEDUC, abandonei a ideia de que já compreendia a escola, de que havia escolhido aquela instituição para fazer a pesquisa por ser aquela experiência no município o que eu tinha como ideal para a EJA.

Não nego o choque de realidade e de encantamento a partir de minha inserção na escola, porém, passei a buscar os sentidos dos relacionamentos dos grupos envolvidos na escola, dos estudantes adolescentes, dos professores, entendendo a instituição não somente como um espaço, mas como uma teia de relacionamentos humanos.

Assim, a afirmação de já conhecer a EMEF EJA precisou ser redefinida no decorrer do processo de construção do objeto, uma vez que a condição de pesquisadora instaura um olhar distinto daquele de quem apenas transita nos espaços. Dessa forma, o sujeito estudante e suas relações (em vez de a escola em si) foi o objeto central dessa proposta, o que se concretizou ao longo da pesquisa.

Após a definição do objeto de pesquisa e a qualificação do trabalho, identificamos como local de pesquisa duas turmas sobre as quais vínhamos tendo acesso a informações durante as reuniões de gestão e formação da escola. Nossa intenção era trabalhar com turmas no período noturno que tinham um número expressivo de adolescentes presentes.

Na atuação junto às reuniões de gestão muitas informações sobre o público alvo deste trabalho foram surgindo e definimos o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Número de matrículas de estudantes na EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira”.

<i>Número de estudantes matriculados na escola</i>	382
<i>Número de estudantes matriculados com idades entre 15 e 17 anos</i>	113
<i>Número de estudantes com idades entre 15 e 17 anos Turma “Pólo Americano”</i>	35

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (PMV, 2014).

Porém, nesse movimento de inserção na gestão da escola, percebemos que eram os adolescentes presentes no turno noturno que demandavam mais discussões e intervenções da equipe gestora da escola, e essas observações fizeram o diferencial no momento de definirmos as turmas a serem acompanhadas.

Dessa forma, as turmas envolvidas foram as turmas que a escola chamava de Polo 1 e Polo 2; esses nomes, segundo a instituição, se deram devido ao funcionamento das turmas em um equipamento da SEME chamado “Polo Americano<sup>17</sup>”, no centro de Vitória, local que detalharemos mais adiante neste trabalho.

---

<sup>17</sup> O local recebeu esse nome por ter pertencido a uma instituição de ensino particular, o Colégio Americano Batista, e, após a apropriação do prédio pela PMV, passou a ser chamado popularmente de Polo Americano. Na época da pesquisa, era utilizado também para receber estudantes de diversas escolas que participavam do Programa Educação em Tempo Integral da SEME, e por isso era um prédio com um movimento muito intenso de estudantes do município.

**Imagem 1:** Vista externa do prédio Polo Americano



Fonte: Registro pessoal da autora.

Estive nas duas turmas entre os meses de junho e novembro de 2014. O que chegava até nós informalmente sobre essas turmas era o que estava relacionado a alguns embates entre estudantes e professores no que dizia respeito ao cumprimento de acordos estabelecidos pela escola, de relações que, de alguma forma, se desgastavam devido a elementos comportamentais de ambos os lados.

Me encaminhei para o espaço pela primeira vez no dia 03 de junho de 2014, tomando como instrumento o *diário de itinerância*, um instrumento metodológico específico, que se distingue das outras formas de diário pelo seu caráter de “itinerância”, ou seja, pela capacidade do diário de tratar dos aspectos contraditórios do sujeito a ser pesquisado (BARBIER, 2007). Optei por esse instrumento mesmo antes de adentrar esse espaço de pesquisa, desde o primeiro até os últimos dias de inserção na escola.

Ao adentrar no espaço, mesmo já sendo conhecida por todos os professores e por alguns estudantes do local, tive o cuidado de seguir alguns critérios e técnicas que

estavam implicadas com nossa escolha metodológica, a pesquisa-ação existencial, entre elas, a de ser aceita pelo grupo.

Levando para nosso campo de pesquisa a máxima “[...] nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa [...]” (BARBIER, 2007, p. 81), adentramos as turmas tendo a escola como facilitadora dessa ação, uma vez que, para isso, tivemos aval direto e documental da pedagoga, do coordenador de turno e do diretor da escola para a pesquisa.

No planejamento dessa inserção no campo, essa equipe realçou que para a escola seria necessário que eu atuasse como uma professora dos espaços, segundo eles, uma “força a mais” no processo de produção de conhecimento dos estudantes. Não me opus a essa condição, uma vez que, em se tratando de pesquisa-ação em uma sala de aula de EJA, seria de extrema importância esse contato direto com as ações dos espaços. Essa condição não me tirou a liberdade de planejar as ações específicas tendo em vista o problema de pesquisa.

Dessa forma, passamos a acompanhar as turmas do Polo 1 e 2 uma vez por semana e nos últimos 3 meses, duas vezes por semana, sempre às segundas-feiras e quintas-feiras das 18:00 às 22:00, horário de funcionamento das turmas, o que redundou em aproximadamente 156 horas de acompanhamento.

Tomamos a dimensão *espaço-tempo* de Barbier (2007) para nos orientar nesse processo de entrada no campo. Nessa perspectiva temos que

[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás de toda pesquisa-ação, encontramos uma *sociologia da esperança* (Henri Desroche) que se contrapõe a todo pensamento cínico ou fatalista. (BARBIER, 2007, p. 119).

Ora, se toda pesquisa-ação pressupõe uma mudança possível, logo precisaríamos, pensar, a partir de uma perspectiva de identificação do problema e de



contratualização com o local de pesquisa, em uma ação de mudança, com o olhar no futuro.

Nesse espírito, nos chamou a atenção também a necessidade de constituição do que Barbier (2007) chamou de pesquisador coletivo, ou seja, aquele que, após a contratualização entre pesquisador e sujeito de pesquisa, faz com que ambos se tornem membros ativos nesse processo.

Com relação à construção do pesquisador coletivo, cabe aqui relatar uma observação. O que caracteriza esse pesquisador, segundo Barbier (2007) é a oportunidade de o pesquisador poder contar com um grupo de pessoas em relação com o objeto de pesquisa, isto é, um grupo diretamente interessado nas questões vinculadas ao problema e a tentar resolvê-lo.

Nessa pesquisa, consideramos esse grupo como a própria equipe gestora da escola, naquele momento composta por mim, o diretor, três pedagogas de turno e dois coordenadores de turno. Essa equipe se reunia, durante os meses em que estive em campo, todas as terças-feiras a tarde e em determinados momentos dessas reuniões trazíamos questões relacionadas aos estudantes das turmas pesquisadas para as discussões.

As reuniões semanais com o grupo de pesquisa do OBEDUC se caracterizaram como outro espaço constituinte do pesquisador coletivo nesse percurso. A pesquisa dialogava com outras pesquisas envolvendo a EMEF EJA e com pesquisas em outras instituições da rede, muitas vezes tomando os sujeitos de EJA como protagonistas dessas discussões.

Algo que ainda não nos foi possível ao longo desse processo e que compõe a pesquisa-ação foi a feitura da escrita coletiva. Segundo Barbier (2007), definida como aquela que não cabe somente ao pesquisador, mas que necessita ser submetida à leitura e discussão da coletividade construída na investigação. Isso se deu devido a alguns fatores inerentes ao processo, principalmente o espaço-tempo

da pesquisa, que não permitiu a construção de uma intimidade e, no mesmo sentido, o favorecimento dos questionamentos que eu trazia com relação ao local de pesquisa para a equipe gestora.

O que podemos afirmar é que nos momentos das reuniões de gestão em que a pesquisa trazia questionamentos referentes às posturas dos professores com relação aos estudantes, ou sobre o papel da gestão naquele espaço, ou até mesmo com relação às ações de planejamento em se tratando de estudantes adolescentes, surgia sempre a sensação de desconforto perante os presentes nas reuniões, o que também era por mim questionado.

Sabíamos, porém, que o “conflito é inerente à pesquisa-ação” (BARBIER, 2007, p. 110), e que este, quando é um conflito criador, justificável por ser necessário à pesquisa que impulsiona a vida, torna-se importante também no processo de amadurecimento. De qualquer forma, essa pesquisa aponta em um capítulo adiante como se caracterizava o turno noturno da escola em questão e a postura dos profissionais da escola diante de alguns desafios.

Ao longo do tempo em que fui conhecendo as duas turmas do Polo Americano, fui distinguindo adolescentes que concluía que poderiam participar da pesquisa e que se colocavam a disposição para tal. O critério de seleção dos estudantes se deveu à idade, ter entre 15 e 17 anos na época, e, nos interessou também, aqueles estudantes que mais eram citados e lembrados pelos professores em geral, mas principalmente com relação às questões envolvendo a postura desses estudantes nas aulas.

A partir da consulta da disponibilidade dos dias e horários, fui conversando com os cinco estudantes que se disponibilizaram para responder a um questionário semiestruturado individualmente e juntamente com eles fui marcando os dias e horários, no decorrer das aulas, para dialogarmos, além de passar a acompanhar em sala e em atividades fora da escola a produção desses estudantes bem mais de perto.

Nesse movimento, nos interessando para essa pesquisa uma escuta sensível pertinente aos estudantes adolescentes naqueles espaços, trouxe para esse texto algumas falas informais, que obtive em espaços como a formação de professores, a sala de professores, os conselhos de classe em que pude participar e nos momentos em que estive em sala de aula. Para o alcance desses dados, tive sempre como ferramenta o diário e o gravador.

Dessa forma, tivemos 5 encontros com os estudantes com duração de 1 hora em média cada encontro, e dois encontros com os professores com a mesma duração em média, porém, essas falas dos professores não foram utilizadas na pesquisa, após o delineamento do roteiro de entrevistas. Todos os momentos se mostraram muito proveitosos para os educandos, mais ainda para mim enquanto pesquisadora. Os registros foram feitos por gravação de áudio, e por anotações no diário de itinerância.

A apresentação dos temas que emergiram e as análises das falas dos atores durante as entrevistas serão trabalhadas no quinto capítulo dessa dissertação, momento em que serão também compartilhadas a confluência das falas dos educandos às dos teóricos que nos auxiliaram em nossas formulações e reflexões.

Os caminhos percorridos por essa pesquisa foram possíveis pela abordagem de uma escolha metodológica qualitativa, que nos permitiu fazer escolhas que foram sendo construídas ao longo do processo. Dessa forma, é interessante explicitar que os apontamentos sugeridos no nosso exame de qualificação foram de extrema importância para esse trabalho. Também é necessário apontar que surgiram oportunidades de mudanças que precisavam ser trilhadas e que nos remeteram à mudanças em nossas convicções, em nossos objetivos, em nossos sujeitos de pesquisa, o que não retirou desse trabalho o rigor que buscamos imprimir desde o início.

As falas dos estudantes foram delineando uma série de perspectivas interessantes para nossas análises; esses sujeitos foram os protagonistas desse processo, assim

como os outros profissionais da escola que se propuseram a apoiar a pesquisa. São essas mulheres e homens, sujeitos de suas histórias que são o ponto de partida para nossas reflexões.

## 4 DIÁLOGO TEÓRICO ENTRE DIFERENTES ABORDAGENS

### 4.1 SOBRE ESTUDOS RELACIONANDOS À RELAÇÃO ENTRE ADOLESCÊNCIA E EJA

Para o início de nosso estudo, realizamos um levantamento nos Bancos de Teses da CAPES e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no portal *Domínio público*, no portal da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e no banco de trabalhos defendidos da UFES.

Durante esse procedimento, observamos que existe uma série de pesquisas que envolvem as temáticas adolescência e juventude relacionadas à EJA, e que muitas dessas produções dizem respeito a identificar a presença de adolescentes na modalidade como um fenômeno que vem ocorrendo nos últimos anos nas diferentes salas de aula.

Ao realizarmos essa busca, percebemos que existem poucas produções que ressaltem as relações cotidianas que são estabelecidas com esses estudantes e profissionais da escola em geral, que, a nosso ver, podem vir a ser o elo, a condição ideal que instala um ambiente fértil de produção desses estudantes, na busca de mantê-los motivados e estudando.

Percebemos que historicamente no país as pesquisas envolvendo juventude e Educação de Jovens e Adultos foram realizadas de forma separada, Dessa forma, as publicações nas áreas também foram realizadas de formas distintas.

Encontramos em nosso percurso a tese da professora Eliane Ribeiro Andrade intitulada “A Educação de jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo

*outsiders*” (2004) da Universidade Federal Fluminense, que a nosso ver realizou essa interface entre juventude e EJA, nos apoiando em nosso aparato teórico

Nesse trabalho, Andrade (2004), utilizando-se de Norbert Elias, reconhece os estudantes da EJA como *outsiders*<sup>18</sup>, realizando uma investigação que entende a prática pedagógica como uma prática que deve estar centrada no processo, ou melhor, nos sujeitos desse processo, ou seja os estudantes de EJA.

Para isso ela inicia seu trabalho afirmando que

No Brasil, o tema juventude foi comparado à discussão da EJA no âmbito da escola, particularmente no anos de 1990, a partir da presença cada vez maior de jovens nas classes de EJA, o que teria ocasionado a chamada “juvenilização da EJA”. (ANDRADE, 2004, p. 17).

Para ela os estudantes vem demandando das instituições cada vez mais a criação de novas práticas pedagógicas, materiais e didáticas. Compreender os estudantes da EJA como *outsiders* significa considerar que essa ação educativa (EJA) faz parte de um engenhoso e perverso processo desigual e excludente “[...] que não existe por forças naturais, mas sim por mecanismos construídos ao longo do tempo [...]” (ANDRADE, 2004, p. 17). Toda essa gama de situações constitui expressão de uma produção de *outsiders*, quando consideramos a EJA uma modalidade de ensino direcionada, segundo a autora, basicamente para os setores mais vulneráveis do ponto de vista econômico. Dessa forma

Aproximar as duas temáticas: EJA e juventude, pode servir como um importante instrumento na luta pelo aumento do capital simbólico dessa modalidade educacional no espaço social, com a perspectiva de influenciar a elaboração de políticas públicas para ambas as áreas. (ANDRADE, 2004, p. 18).

Enfim, para fazer uma articulação com a proposta de seu trabalho de investigar os jovens do “último turno”, a autora afirma que historicamente a EJA, a educação para

---

<sup>18</sup> *Outsiders*, conforme destacado no texto da autora, são aqueles que não são membros de uma “boa sociedade”, os que estão “fora dela”.

os mais pobres, nunca foi tratada como um direito, mas como um instrumento de regulação dessas populações, sendo destinada para o campo das políticas compensatórias e não conseguindo se estabelecer como uma política universal.

Apresenta ainda algumas características dos jovens que participaram da pesquisa, entre elas a ausência do estereótipo do jovem delinquente, sem perspectiva. O jovem participante dessa investigação exibe um caráter construído a partir de suas necessidades, das necessidades que regem o seu cotidiano, um cotidiano que lhe impõe assumir uma infinidade de tarefas. Afirma ainda que os jovens na EJA são tratados como uma massa de alunos sem identidade e que isso se reflete nos procedimentos e práticas pedagógicas que de um modo geral não centram os processos pedagógicos nesses sujeitos.

No programa de Pós-Graduação ao qual pertencemos, não encontramos pesquisas que relacionem as duas áreas de conhecimento.

Dentre as dissertações e teses defendidas no PPGE/UFES, tendo as palavras *juventude*, *jovens*, *adolescentes*, a sigla *EJA* e frase completa *Educação de Jovens e Adultos*, como base para a procura, encontramos 18 dissertações e três teses defendidas entre os anos de 2004 e 2014 trazendo pelo menos uma das palavras citadas como descritores. Entre os trabalhos pesquisados nesse banco, não há trabalhos relacionando Juventude e EJA. Entre as três teses encontradas com as temáticas sugeridas, nenhuma se encontrava disponível para consulta no momento dessa busca.

Algumas categorias podem ser destacadas nas produções realizadas no PPGE relacionadas à juventude: o comportamento dos jovens dentro de programas assistenciais produzidos para esse público, assim como em instituição de internação provisória; e a perspectiva da imprensa sobre a juventude, bem como as estratégias utilizadas por jovens em espaços em que se sentem hostilizados e discriminados. Nessa perspectiva, trazendo o debate da juventude para o campo da EJA, conforme sinalizamos anteriormente, não encontramos em nosso Programa nenhum trabalho

de pesquisa que envolvesse a interface entre juventude e EJA, como bem fizeram as pesquisas acima descritas. Dessa forma, para o programa e para dentro da Linha de Pesquisa essa pesquisa se torna relevante.]

Diante dessas particularidades, podemos destacar que essa pesquisa possui caráter inédito na área da educação, na educação do Estado do Espírito Santo, e no Programa de Pós-Graduação ao qual pertencemos, já que possui a perspectiva de observar tal movimento de adolescentes na EJA em uma escola no município de Vitória, o que lança uma lupa sobre esse processo na capital do estado.

Acreditamos ser então de grande importância essa questão, pois entendemos que quando falamos da presença de adolescentes na EJA, estamos dialogando com a efetivação de direitos, estabelecidos em leis anteriormente discutidas nesse texto. Além disso, estamos lidando com sujeitos de EJA, que construíram suas trajetórias de escolarização básica fora dos padrões de ensino definidos pelas escolas de Ensino Fundamental do município, sujeitos acima de tudo demarcados, segregados e estigmatizados por suas condições.

Nesse sentido, destacamos que no levantamento realizado, encontramos duas dissertações de mestrado<sup>19</sup> na área da Educação, uma que buscou investigar em uma escola pública na cidade de Salvador no Estado da Bahia, quais os significados que esses atores sociais produziam acerca da escola que estudavam; outra que procurou entender o “fenômeno” (grifo da autora) em diversos espaços de educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul, em especial em Porto Alegre.

Investigações a respeito da chamada juvenilização da EJA podem ser encontradas, como já citado, em várias pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Borghi (2009) com sua pesquisa “Juventude na EJA: novos sujeitos num velho

---

<sup>19</sup> Ver Borghi (2009) e Brunel (2008).



cenário” objetivou identificar os significados que esses estudantes mais jovens, atores sociais, produziam sobre a escola.

Para o alcance dos objetivos, desenvolveu uma pesquisa na cidade de Salvador com jovens com idades entre 15 e 24 anos, que frequentavam uma escola pública da cidade.

Dentre os resultados, observou-se que, na teia das relações identificadas na escola da pesquisa, a instituição acaba por se circunscrever como um espaço conflituoso, próximo e distante do jovem ao mesmo tempo. Próximo porque é uma esfera com representação social positiva e necessária a todas as pessoas e distante quando provoca o apagamento dos saberes e das identidades construídas pelos estudantes fora dos espaços escolarizados. A autora resume que o papel da escola como agência promotora de sociabilidade vai tomando dimensão cada vez maior, mas que essa sociabilidade é pensada para o estudante que não tem vida fora da escola.

Brunel (2004) objetiva em sua pesquisa analisar a trajetória escolar de estudantes jovens na EJA e os motivos que os fizeram optar por essa modalidade.

Segundo a autora, esse fenômeno surge no panorama brasileiro a partir dos anos de 1990, em uma modalidade de ensino que historicamente era dirigida mais ao público adulto do que o público jovem (Brunel, 2012).

Percebemos que houve um crescimento de pesquisas com a temática dada a partir da época proposta pela autora e que, a maioria desses trabalhos enfatizavam, como já foi dito aqui, o movimento desses estudantes para a EJA como um fenômeno, e as repercussões de sua chegada na modalidade.

A autora entende também o número de jovens nos espaços que oferecem a educação de jovens e adultos como um fenômeno posto, que interfere no cotidiano escolar, exigindo dos professores um novo olhar sobre esta realidade. Para ela, as diversas repetências, o descaso dos governantes pela escola pública e problemas

de ordem pessoal fizeram com que muitos jovens abandonassem a escola regular e optassem pela EJA (Brunel, 2012). Porém, entendemos que a pesquisa da autora demonstra uma lacuna referente às relações que são construídas com esses estudantes, tendo em vista as particularidades de sujeitos com essa idade. Por fim, Brunel (2012) identifica o assunto como um fenômeno complexo e multifacetado, deixando claro que não pode ser analisado por um só ângulo.

Também encontramos quatro artigos apresentados em diferentes seminários e simpósios pelo país, inclusive no “IV Seminário Nacional de Formação de Professores de EJA”, ocorrido em Brasília em 2012, que consideramos dialogar com essa pesquisa.

Silva (2009) descreve em seu artigo intitulado “Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação”, a heterogeneidade do alunado presente nas salas de aula de EJA, entre eles os estudantes mais jovens, ou seja, que acabaram de completar quinze anos. Dessa forma concebe a juventude como construção social que se realiza de forma diferenciada ao longo do processo histórico e demonstra de forma interessante que

A visão do jovem sobre o processo de escolarização na EJA é diferente daquela construída pelo adulto, em decorrência do momento da vida e da expectativa de futuro de ambos. Em contrapartida, de certa forma, o adulto avalia de maneira bastante crítica a presença do jovem na EJA. Parte desses professores considera que o jovem não leva a sério os estudos e que a presença deles interfere de forma negativa no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. (SILVA, 2009, p. 68).

O autor analisa os limites reais dos professores diante do que ele chama de rejuvenescimento da EJA, e justifica esses limites pelas lacunas existentes na formação inicial desses profissionais, que não são capacitados para lidar com tais especificidades, além do desafio que enfrentam cotidianamente diante dos anseios, por parte do alunado jovem (SILVA, 2009).

Para Silva (2009) o processo de juvenilização ou rejuvenescimento da EJA necessita ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa

modalidade de ensino, sobretudo no que se refere ao direito à educação e ao respeito à diversidade.

A autora Roseli Vaz (2009), tece em seu artigo “A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?”, um importante questionamento sobre a possibilidade da presença da juventude na EJA se tornar uma categoria provisória ou permanente. Para ela muitos fatores vem contribuindo para que a juventude se constitua em uma categoria permanente na modalidade, como as deficiências do ensino regular público, a repetência, a possibilidade de aceleração dos estudos e a necessidade de empregos.

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.

Finalizando seu texto, Vaz (2009), comprova a juventude como uma categoria permanente na EJA, mas sinaliza que faz-se importante que outras pesquisas realizem o mapeamento em outras instituições para confirmar essa realidade. A realização de tais pesquisas, resultaria em um grande avanço para essa modalidade de ensino no processo de elaboração de políticas públicas, no sentido de reverter essa demanda e verificar quais dispositivos estão favorecendo para que o jovem saia da escola regular, assim como para a avaliação da prática pedagógica e de recursos pedagógicos disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Concordando com os autores citados até aqui, Frencken e Alves (2013), em seu artigo “Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais” observam que a presença de adolescentes na EJA é um fenômeno dos anos 2000, e consideram o movimento como sendo de migração para a modalidade. O trabalho sugerido propõe na prática pedagógica com as juventudes que frequentam

a EJA, a presença de pressupostos *freireanos* que para elas, precisaria ser vivenciados por meio da educação popular.

Cabe aqui enfatizar que optamos nesse trabalho pela denominação “adolescentes” ao citar nossos sujeitos de pesquisa. Chamá-los de adolescentes ao invés de somente lidar com o termo juventude, uma vez que, do ponto de vista da psicologia, estamos tratando de adolescentes na EJA, considerando as idades; considerando também a proposição dos ciclos de vida de Ariès (1973) que veremos adiante.

Embora muitas vezes tidas como sinônimos, juventude e adolescência têm significados distintos, ainda que superpostos.

O termo adolescência tem sua gênese no Latim, sendo composto pelo sufixo *a*, que indica: “*a*” para a mais e o prefixo “*olescere*”, forma incoativa de “*olere*”, crescer. Portanto, literalmente, adolescência significa o crescimento, ou o processo de crescimento.

Mais comum ainda do que falar da adolescência e da juventude como a mesma coisa é se referir indistintamente aos que vivem esses períodos como adolescentes ou jovens. Como se observa em reportagens, em conversas informais e até mesmo em textos teóricos. Embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa os que compartilham a mesma fase de vida, é preciso ficar atento à multiplicidade de experiências que se reúnem sob essa denominação. Certamente não podemos falar numa mesma experiência juvenil vivida por um jovem morador do sertão nordestino, e por um jovem que reside num grande centro urbano.

A classe social, a condição étnica e de gênero, a presença ou não no mercado de trabalho e na escola, a moradia, a situação familiar e a orientação religiosa são fatores que vão diferenciando internamente esse grupo que chamamos de juventude. Afinal, dois jovens negros, por exemplo, que possuam diferentes condições econômicas terão provavelmente experiências juvenis muito diferentes.

Por isso, ao falar das experiências de vida juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer sua multiplicidade – o que nos leva a falar de juventudes, no plural.

No próximo subitem faremos uma imersão nos pressupostos sócio-históricos sobre juventude, e no capítulo seguinte dialogaremos com essa teoria e outros interlocutores juntamente com as análises e discussões das entrevistas.

#### 4.2 IMERSÃO OS PRESSUPOSTOS SÓCIO-HISTÓRICOS SOBRE JUVENTUDE

A escolha por realizar uma pesquisa com estudantes adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, demarca uma postura por nós assumida e referenciada em alguns aportes teóricos sobre o tema, entre eles os pressupostos sócio-históricos sobre juventude e adolescência, a abordagem freireana, uma condição na busca de desenvolver um diálogo sobre os principais temas abordados: educação de jovens e adultos, juventude, adolescência e diálogo.

Entendemos que ao defendermos a assunção de uma teoria temos também a possibilidade de assumirmos nossa postura política diante do nosso objeto de pesquisa, de justificarmos determinadas abordagens teóricas, que ora se aproximam, ora se contrapõem. Nessa relação poderemos justificar nossas escolhas a partir dos seguintes questionamentos: Pra que? Para quem e a favor de quem essa pesquisa foi realizada?

Calazans (1999) afirma a produção de uma pesquisa como uma prática acadêmica que, subordinada a condicionamentos e possuidora de uma caráter social, pressupõe do pesquisador vínculos com a competência científica e com compromisso político. Dessa forma, para ela

O fazer da pesquisa, só pode ser concluído como trabalho coletivo, livre, criativo e transformador, na medida em que contribui para a formação dos que investem no aprendizado cotidiano da realidade. É nesse sentido que a prática da pesquisa é uma prática pedagógica, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados num coletivo, exercido de forma democrática, buscando contribuir historicamente para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação. (CALAZANS, 1999, p. 65).

Dando devida importância para os fundamentos teórico-metodológicos, buscamos compreender que todo objeto, qualquer que seja ele, faz parte de um todo (KONDER, 1985); e que para achar a solução dos problemas ou buscar compreender uma situação ou ação, é preciso que o ser humano tenha uma certa visão de conjunto deles para, nela, poder avaliar a dimensão de cada elemento de uma situação dada, ou seja, buscar entender a situação dada dentro de seus limites.

Essa visão de conjunto é sempre provisória e nunca conseguirá esgotar a realidade em que se está inserido. “A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela [...]” (KONDER, 1985, p.37), portanto, para entender melhor essa dada situação, a realidade, é preciso que elaboremos sínteses. Essa visão de conjunto permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta; porém sempre há algo que escapa às nossas sínteses.

Essa estrutura significativa é o que chamamos de totalidade. Portanto, olhar, observar e analisar um objeto de estudo a partir de sua totalidade nada mais é que elaborarmos sínteses desse objeto, a fim de compreendermos sua estrutura significativa, “[...] pode-se dizer que é na relação com o todo que se revelam as especificidades da parte estudada [...]” (LIMA, 2012, p. 55). Tentamos realizar esse movimento neste capítulo, que se refere ao diálogo teórico entre as diferentes abordagens estudadas.

Compreendemos as considerações aqui feitas como um processo em construção e entendemos que

A lógica dialética, que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, não dispensa a lógica formal, que

identifica, classifica, e ordena aqueles múltiplos aspectos *per se*, mas que é limitada para apresentá-los em seu movimento, em suas múltiplas relações recíprocas. Daí, que a lógica dialética supera, por incorporação, a lógica formal, que é uma construção abstrata. (LIMA, 2012, p. 120-121).

Diante da postura política comprometida com o tema proposto, compreendemos residir nessa perspectiva teórica uma das melhores possibilidades de construção teoria-prática da pesquisa aqui apresentada, já que essa dialoga também com nossa postura de professora-pesquisadora na perspectiva de uma práxis profissional e acadêmica.

Tais reflexões indicam possíveis articulações entre as categorias juventude, adolescência, diálogo e EJA, compreendendo seus significados como um processo em construção e percebendo a relação dialética entre o que é resultado de um processo de construção histórica, o que é “fenômeno”, e como esses saberes se fazem presentes na construção das relações com os sujeitos na escola.

Assim, entendemos ser fundamental, ao longo do processo de construção deste item, tomarmos as categorias juventude e adolescência como centrais para as análises do nosso objeto de pesquisa. Nesse subitem abordaremos o nosso entendimento sócio-histórico sobre as categoria juventude e adolescência e os autores que partilham nossas escritas.

Há atualmente no cenário brasileiro e mundial uma diversidade de autores nesse campo, com diferentes visões a respeito da juventude, diferentes modos pelos quais definem o público foco de sua ação, e diferentes posições a respeito de como estes devem (ou não) se tornar assunto para políticas públicas; visões que também se vinculam a diferentes perspectivas políticas relativas às propostas e projetos para o país.

Nesse arcabouço, abrimos mão de uma compreensão hegemônica acerca dessa categoria, o que não daria conta de traduzir a sua diversidade e passamos a compreendê-la enquanto construção sociocultural, ou seja, a afirmação pressupõe

que as definições sobre ela variam de acordo com os contextos social, histórico, cultural, relacional e econômico em que foram planejadas.

Em uma publicação bastante recente, intitulada “Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo” (2012), a autora Lívia Barbosa organiza uma série de artigos envolvendo juventude, entretenimento, tecnologia, estilo de vida, mercado de trabalho e participação social dos jovens. Não se trata de um trabalho realizado por pesquisadores na área da educação, mas que contribui na discussão de como os jovens do Brasil contemporâneo tecem suas relações com as novas tecnologias, uma das discussões que nos chamaram a atenção para este trabalho. Uma das hipóteses é de que os jovens lidam de modo mais eficiente com as tecnologias midiáticas contemporâneas.

Sem dúvida, as relações que os jovens estabelecem com as novas tecnologias sempre irão permear as discussões sobre o tema, tanto ao discutirmos gerações quanto, no ambiente escolar, sobre esses usos nas salas de aula. Porém, no apanhado teórico que realizamos para este capítulo, planejamos iniciar discutindo os aspectos sociais e históricos sobre a temática da juventude.

Ao discutir sobre a tematização social da juventude no Brasil, Abramo (1997) aponta o crescimento dos estudos quantitativos e qualitativos envolvendo a temática da juventude nas Universidades brasileiras, mas considera que poucos são os estudos voltados para a juventude que possuem o aspecto histórico como tema.

Para este trabalho iniciamos tomando a compreensão de Philippe Ariès (1973) e sua compreensão histórico-cultural das idades do homem e de como elas tem sido divididas. No capítulo intitulado *As idades da vida* em seu livro “História Social da Criança e da Família” Ariès afirma que essas etapas não correspondem meramente a etapas biológicas, como temos discursado ao longo da história. Ao tentarmos pensar o comportamento dos indivíduos pelo ciclo etário, desconsideramos muitas vezes que as idades da vida são delimitadas por funções sociais.



Para começar o entendimento da perspectiva anunciada, Ariès aborda que o início dos próprios registros de nascimentos de pessoas passou a ser instituído por párocos na França do século XVIII. Na ocasião, por ordem do papa Francisco I. Essa ação que não fazia o menor sentido na Idade Média, entre os séculos XVI e XVII, trouxe consigo a noção de idade e sua afirmação, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, aquelas que frequentavam os colégios.

A partir desse momento, a idade passou a ser um “objeto de atenção especial” (ARIÈS, 1973), sendo encontrada em quadros, mobílias, retratos e diários de famílias (onde eram anotados os nascimentos e as mortes de pessoas). Nesse movimento, adotamos algumas palavras como infância, adolescência e juventude para designar noções abstratas como perilidade ou senilidade, mas essas primeiras concepções não tinham os mesmos sentidos que temos atualmente em nossa sociedade.

Abordando as *idades da vida* dessa forma, Ariès (1973) concentra seu estudo desconstruindo uma perspectiva evolucionista de idade, concentrando-se nas particularidades que essas categorias geracionais adquiriram enquanto valor social a partir das sociedades industriais.

As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos (ARIÈS, 1973, p. 39-40).

A representação de infância foi consolidada a partir do século XIX, como um ciclo distinto, paralelamente à consolidação da instituição familiar nuclear. A infância foi sendo capturada e enclausurada em uma representação de pureza e inocência, sendo assim diferenciada do mundo adulto, das relações de trabalho e das responsabilidades.

Com relação à adolescência, por sua vez, foi o termo que mais teve seu nascimento “dificultado” e consolidado ao longo da história. Durante toda a idade média,

adolescência foi confundida com infância e não havia lugar para esse campo geracional nas concepções existentes.

A adolescência vai ser percebida a partir da cisão entre o ciclo da infância e do adulto, um período de transição entre as duas idades da vida e com características particulares.

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar (ARIÈS, 1973, p. 45).

De forma, bastante gradual, essa idade da vida vai se tornando cada vez mais abrangente na sociedade ocidental e sendo consolidada. Ela é marcada por uma íntima associação biológica, em contraposição a uma imaturidade psicológica.

Assim, Philippe Ariès (1973) nos proporciona o entendimento sobre infância, adolescência e juventude como: ciclos etários que não estão conectados a uma passagem do tempo fixa, mas ao desenvolvimento de um ser humano desde o seu nascimento até a socialização básica necessária para que o mesmo possa ser incluído na vida adulta.

Peralva (1997), a partir de um conjunto de informações históricas, analisa justamente como a categoria “juventude” aparece como configuração própria da modernidade. Ela confirma a perspectiva de Philippe Ariès (1973) como não evolucionista, e afirma a particularidade da juventude como uma configuração própria da experiência moderna, e mais, a autora afirma que o que nos interessa nessa análise é considerar que esses mecanismos de ordenamento do mundo ocorreram

[...] de cima para baixo, da aristocracia e da burguesia em direção às camadas populares, porque se vincula também, indissociavelmente, aos processos históricos de construção da democracia (PERALVA, 1997, p. 14).

É na era industrial, momento em que o Estado toma para si de forma sistemática as múltiplas dimensões de proteção ao indivíduo, sobretudo a educação (a escolarização), que essa racionalidade moderna se torna um imperativo em todo o mundo. Assim, “[...]nesse momento, mais do que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna” (PERALVA, 1997).

Numa privilegiada (porque inédita) experimentação historiográfica, os autores Giovanni Levi e Jean Claude Schmitt (1996), ao realizarem a organização dos livros “História dos jovens”, Volumes 1 e 2, abordando como o jovem foi pensado ao longo da história, nos apontaram uma possibilidade de definição da categoria juventude. Segundo os autores, nas décadas de 1970 e 1980, muitos trabalhos envolvendo a antropologia, psicologia e sociologia trouxeram a juventude como tema recorrente.

O livro em questão aponta a juventude do ponto de vista histórico-cultural, ou seja, tem como objetivo trazer a especificidade da juventude, sem concebê-la como uma idade igual às outras. Para eles a juventude é uma “[...] construção social e cultural [...]” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 8) e se caracteriza pelo seu caráter de limite; assim a juventude:

[...] se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta. [...] Neste sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado. Essa “época da vida” não pode ser delimitada com clareza por quantificações demográficas nem por definições de tipo jurídico, e é por isso que nos parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer, como fizeram outros, limites muito nítidos. (LEVI, SCHMITT, 1996, p.8).

O que interessa aos autores é o fato de a juventude ser algo irreduzível a uma definição estável e concreta. Eles problematizam a construção da juventude, pela sociedade, como um fato social “intrinsecamente instável” (LEVI, SCHMITT, 1996), irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou, melhor ainda, como uma realidade carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não

só como um fato social simples. Dessa forma, afirmam que nenhum ser humano pertence definitivamente a um grupo etário, mas sim *atravessa-o*:

A juventude como construção social em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia se caracterizar segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Ela é sempre investida de outros valores e outros símbolos. (LEVI, SCHMITT, 1996, p. 14)

A análise histórica realizada pelos autores nos ajuda a pensar na categoria juventude como uma ideia em construção e nos convida ao aprofundamento sobre essa análise.

A posição dos autores concorda com a afirmação em entrevista dada pelo professor Juarez Dayrell (2011), quando o autor aponta que, em sua construção, a categoria juventude não é uma natural. Esse é um desafio para a sociologia da juventude, uma vez que falar de juventude é falar de uma dupla dimensão: a biológica, que portanto é universal, e a histórica e cultural, que está relacionada à própria definição do termo (e nos remete a considerar que em cada tempo histórico ela é elaborada de uma forma diferente).

No aspecto sociológico, foi a partir do século XIX, que a juventude passou a ser entendida como um grupo independente e com aspectos próprios. Naquele momento, determinados problemas referentes a essa faixa etária começaram a emergir, delineando-se o que poderia chamar de “cultura adolescente” (PAIS, 1993, p. 31). A partir daí, a construção dessa categoria passa a ser um desafio para a sociologia.

Esse mesmo autor português, José Machado Pais (1993), nos aponta duas correntes clássicas, para caracterizar sociologicamente a categoria juventude: a ‘geracional e a classista’. A primeira reafirma o que há de comum nesta fase de vida (o aspecto geracional) e a segunda, o que há de particular nas experiências de cada classe social. Esta polaridade de definições expressa o amplo espectro de configurações nesta discussão: se a análise a partir do aspecto etário/geracional é

insuficiente para abarcar as múltiplas experiências destes atores sociais, também é insuficiente a análise relativa à classe social, ao considerar as experiências como fruto de sua origem e inserção em determinada classe social, pois deixa de considerar as possíveis similaridades deste momento da vida (PAIS, 1993).

Neste sentido, o autor traz importante contribuição, ao apontar a necessidade da compreensão da juventude, o desafio com o qual nós precisamos nos defrontar é então o da desconstrução, da desmistificação sociológica de alguns aspectos da construção social, ideológica da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea.

Demarcamos o perigo de generalizações arbitrárias que, realizadas a partir de um olhar “adultocêntrico”, podem dar um aspecto de homogeneidade ao que é diverso e heterogêneo. O autor sugere a possibilidade de compreender as diferentes formas de experimentar cada curso de vida, cada contexto e os processos de sociabilidade juvenis, propondo a discussão acerca das culturas juvenis.

Ainda na discussão da delimitação da categoria juventude, Camacho (2004), concordando com o autor, reflete sobre “A invisibilidade da juventude na vida escolar” relacionando a categoria juventude à escola. Nos provoca, assim, a pensar na fragmentação do trabalho profissional docente, ação que é muito discutida nas escolas, afirmando que essa discussão nos leva à reflexão sobre a visão fragmentada que se tem do educando, nos questionando quais seriam as possibilidades de os estudantes jovens se interessarem pelo trabalho escolar que muitas vezes também é fragmentado e desarticulado.

Com essa compreensão, a autora chama a atenção, com relação ao conceito de juventude:

Diante desse quadro, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno. [...] Os sujeitos focalizados, além de alunos, são, acima de tudo, jovens. A ideia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico,

social, econômico e cultural. Não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventudes (CAMACHO, 2004, p.330).

Outra importante contribuição para buscar definir o conceito de juventude foi abordada pelo estudioso francês Pierre Bourdieu. Em entrevista concedida pelo autor no ano de 1984, tomamos sua frase emblemática: “A juventude é apenas uma palavra”, que possibilitou alimentar a abrangência desse conceito. Na ocasião, Bourdieu (1984) apontou que as divisões entre as idades são historicamente arbitrárias e se tornaram objeto de disputa entre as sociedades ao longo dos séculos: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém [...]” (BOURDIEU, 1984, p.152).

Sendo assim, os recortes em classes de idade ou em gerações, teriam uma variação interna e seriam objeto de manipulação. Juventude e velhice não seriam dados, mas construções sociais oriundas da luta entre os jovens e os velhos. Dessa maneira, as relações entre idade biológica e social podem ser consideradas muito complexas, se configurando em um elemento que faz sentido somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos.

Bourdieu (1984) ainda questiona nesse texto o papel da escola como lugar de “manipulação de aspirações” de quem é jovem, levando à compreensão de fenômenos relativos e peculiares à entrada de estudantes das camadas populares e da classe burguesa na escola.

No Brasil, ainda sobre as diferentes formas de conceber a juventude, a pesquisadora Marília Sposito (2000) no artigo intitulado “Juventude, pesquisa e educação”, produziu um estado da arte sobre o tema da juventude na área da educação, trazendo as pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 1998.

Naquele momento, a autora considerou o tema como um objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante sua importância política e social. Apontou que uma das primeiras questões a se apresentar na delimitação desse tema é a da própria definição da categoria juventude, considerada para a autora

epistemologicamente imprecisa, tornando-se um impasse de difícil resolução e indicando a importância de:

Reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico, passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. (SPOSITO, 2000, p. 2)

A autora reconhece nessa análise que há um reconhecimento tácito em torno da condição de transitoriedade na juventude e aponta que isso acontece também em todas as outras pesquisas realizadas. O modo como se dá a passagem da vida infantil para a vida adulta, tem variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema.

Dentre as pesquisas selecionadas para essa análise, historicamente, os estudos da psicologia que envolveram a juventude tentaram privilegiar os aspectos negativos de ser jovem (a instabilidade da adolescência, a insegurança e a revolta). Já os estudos da sociologia ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, ora acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio.

Pais (1993) também sinaliza duas diferentes formas de conceber a juventude, dois pontos de vista, que contrastam entre si: um diz respeito a assunção de uma ideia positiva sobre o ser jovem e traz consigo os chavões como: “futuro do país”, sempre demonstrando o jovem como um ser com muita vitalidade, e outro que diz respeito ao jovem como um problema social.

A fim de compreendermos a estrutura significativa da realidade a qual nos lançamos, ou seja, a totalidade, encontramos em Paulo Freire, principal interlocutor para este trabalho, as reflexões necessárias para uma educação como prática de liberdade.

Freire apontou como um princípio de uma educação libertadora, verdadeiramente emancipatória, compromissada com a mudança, com o *vir-a-ser* humano, presente como princípio fundamental não apenas da pesquisa, mas do fazer humano *para si*, o fazer humano genuinamente a favor da classe oprimida.

Sem dúvida, Paulo freire se tornou uma das principais referências da educação brasileira, contribuindo de forma muito significativa para o processo educacional do país, principalmente nas discussões que envolvem uma mudança de posturas de professores, a alfabetização das camadas populares, pretendendo fazer construir a ideia de uma educação como prática de liberdade.

Suas principais experiências se tornaram públicas, principalmente a “Experiência de Angicos”, realizada na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande Norte em 1963. Naquelas experiências Freire plantava a semente para uma mudança de paradigma com relação à alfabetização de adultos, tendo a educação popular como principal referência.

Foi através da busca pela prática de um diálogo crítico com as massas que Paulo Freire, estabelecendo relação com diversas outras referências, procurou mostrar que esse diálogo, enquanto condição inerente ao ser humano, é o ponto central nas ações de ensino e aprendizagem em que todos são igualmente importantes e protagonistas desse processo.

Partiremos agora para o capítulo de análises das falas dos estudantes, tendo esse aparato teórico como embasamento.



## **5. NAS FALAS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES, QUE RELAÇÃO É ESSA?**

Dedicamos este capítulo à análise dos dados da pesquisa de campo. Para que o trabalho seja compreendido da melhor maneira, subdividimos o capítulo em três subitens, que abordarão as três categorias de análises criadas a partir dos relatos de todos os estudantes e seus professores.

No primeiro subitem discutiremos as questões relacionadas à chegada do estudante adolescente na EJA, os significados possíveis desse movimento, bem como as influências parentais e familiares nesse processo. No segundo subitem, debateremos na fala dos estudantes sobre os significados do que é ser estudante adolescente na EJA, como foi e o que os motiva a permanecer estudando. O terceiro e último subitem abordará a relação entre estudantes e profissionais da escola, e as expectativas desses estudantes com relação ao que esperam sendo estudantes de EJA.

### **5.1 OS SIGNIFICADOS DA CHEGADA DO ESTUDANTE ADOLESCENTE NA EJA**

A chegada do estudante adolescente na EJA, gera constantes debates e desafios que se impõem no trato relacional. Em uma de nossas ações com a escola, acompanhamos, depois de muita articulação, uma reunião entre a equipe pedagógica da escola, a gerente de Ensino Fundamental, uma representante da

coordenação de EJA do município e uma representante da equipe de mobilização estudantil.

Uma das pedagogas que estava presente, dizia o seguinte sobre a postura da escola ao receber um estudante de 15 anos na instituição:

Qual o diálogo com a família gente? Mãe... O seu filho ele é amparado pelo estatuto da criança e do adolescente, ele tem direito a uma escola, cinco dias de aula, um laboratório de informática, quadra de esportes, aqui é uma escola que tem especificidades... É uma escola de Educação de Jovens e Adultos, “que trabalham”, que tem uma demanda. O seu filho não tá atrasado com quinze anos na sétima série [...]. (Pedagoga EMEF EJA)

Narra ainda a ação de um diretor de uma escola da região de São Pedro, que levou pessoalmente duas estudantes para a EMEF EJA porque “[...] aqui acelera e aqui é melhor pra elas [...]” segundo ele.

A EMEF EJA, local para esta pesquisa, conforme já mencionado anteriormente, acabou construindo no município, através de sua política pedagógica, um lugar de possível escape (no ponto de vista de outras escolas) para esses estudantes. Para alguns diretores cujas escolas ofertavam a EJA, a escola, ao propor lidar “mais de perto” e talvez com um trato pedagógico mais apurado as questões ligadas à adolescência, tornou-se uma opção de transferência desses jovens, conforme pudemos apurar na reunião.

Brenner (2013), em palestra sobre aspectos envolvendo juventude e EJA, enfatiza o que ela afirma como um movimento das escolas de ensino fundamental, que expurgam seus estudantes com defasagem idade/série para a EJA com toda a naturalidade, o que para ela

[...] não nos parece estranho, não é novidade para nós, uma vez que a escola recusa tudo o que é considerado desviante ou diferente (...). Primeiro talvez porque nós tenhamos dificuldade de lidar com os considerados diferentes, e segundo, porque isso poderia prejudicar as estatísticas [...]. (BRENNER, 2013).

Na análise da autora é melhor esse e essa adolescente com idade entre 15 e 17 anos estarem na EJA, pois “lá é o lugar deles” (são frases constantemente ouvidas em muitas escolas), do que estar “sobrando” nas turmas do Ensino Fundamental comum, prejudicando os resultados de uma política de governo.

Assim, esses adolescentes, têm sido cada vez mais encaminhados para a EJA, não só porque o ensino fundamental os rejeita, mas porque talvez eles não tenham tido essa dinâmica certa, linear, como aquilo que está no imaginário de grande parte das comunidades escolares. Brenner (2103) ainda afirma que, com relação a essa não linearidade do percurso escolar da juventude,

[...] a vida lhes proporcionou uma série de outras experiências, atribuindo-lhes outras estratégias de sobrevivência, que não se encaixam na temporalidade da escola regular (...). Assim, a modalidade de EJA, por definição, é o lugar para essas experimentações, lugar de novas temporalidades, de outras dinâmicas e espaços alternativos onde talvez, esses jovens possam se encaixar. (BRENNER, 2013).

A pesquisa aponta que, em uma situação em que o sujeito de EJA é o sujeito adolescente, não seria possível falar-se em uma condição de estudante típico da EJA com o mesmo sentido que foi discutido até agora pelas discussões teóricas atuais a respeito do tema.

Ao contrário do que Brenner (2013) afirma em sua última fala, ficou claro que, no período anterior aos estudantes se maticularem na EJA, quase todos os jovens entrevistados para essa pesquisa desfrutavam de uma condição de estudantes favorável às suas necessidades. Havia a atenção individual dada pela professora do Ensino Fundamental e pela escola, as situações de desfrute de brincadeiras e jogos ao ar livre. O espaço-tempo que lhes eram considerados nas escolas de origem, se contrapõe aos espaços e tempos da EJA e sua forma de pensar o sujeito epistêmico.

Outro destaque que a pesquisa afirma é a variedade de formas e motivos pelos quais esses estudantes têm adentrado a modalidade em uma experiência no município de Vitória.

O que pretendemos nessas análises era compreender, em se tratando de uma legislação que aborda a presença dos estudantes adolescentes nas salas de aula de EJA, quais as discussões que vêm à tona nesse debate, e como se dá esse encontro com o estudante adolescente na escola de EJA.

Dessa forma, buscou-se averiguar com os estudantes como eles chegaram até a modalidade, de qual escola vieram, os motivos que os levaram a saírem de suas salas de ensino fundamental e estarem na EJA, e como eles eram como estudantes, a seu ver, na escola anterior.

De acordo com os próprios relatos<sup>20</sup>, dentre os cinco estudantes ouvidos para essa pesquisa (três homens e duas mulheres), quatro apontaram que o motivo de se matricularem na EJA se deu por causa de elementos que envolviam as suas próprias atitudes - principalmente o que dizia respeito às questões de indisciplina na escola de origem, mas sobretudo, pela ação dos agentes gestores daqueles espaços) o que não aparece com tanta afirmação na fala dos estudantes).

Eu vim do Moacir Avidos<sup>21</sup>, ali na Ilha do Príncipe [...]. Porque eu fui expulsa. Briga na escola. (Karine)

Não foi preciso nos aproximar de Karine para uma escuta sensível de sua história, ela veio chegando, sempre extrovertida, falante e disposta. Assim, nos contou que é “nascida e crescida na Piedade”, mora com sua família: mãe, padrasto e irmãos. É responsável por levar e buscar sua irmã mais nova na creche, gosta de funk, de “rock<sup>22</sup> no morro” e de ir ao ensaio da escola de samba. Durante a pesquisa descobriu uma gestação, que logo em seguida não evoluiu (não soubemos o motivo), fruto de um relacionamento de idas e vindas com seu namorado, o que fez

---

<sup>20</sup> As falas dos entrevistados serão mantidas do modo como foram ditas para preservar a autenticidade dos relatos. Utilizaremos os nomes de origem dos estudantes.

<sup>21</sup> EMEF Moacir Avidos fica localizada no bairro Ilha do Príncipe, próximo ao centro de Vitória.

<sup>22</sup> Fazer “rock”, gíria típica capixaba quer dizer sair com amigos à noite, se divertir.

com que nos meses em que a pesquisa transcorreu, a estudante oscilasse muito seu humor, às vezes triste mas quase sempre tecendo novos planos para sua vida.

O envolvimento da estudante em brigas e agressões verbais na sala de aula desencadeou um rompimento do vínculo com a escola, com seus colegas e professores, fazendo com se sentisse ausente, absorvida por um cotidiano que, a nosso ver, não lhe pertencia.

Percebe-se que muitas vezes quando o jovem acaba “perdendo” em determinada situação escolar, ou seja, no jogo escolar, surgem algumas opções, como a própria retirada do jogo: o abandono da escola, a repetência ou a violência.

O próprio jovem, com frequência, prefere radicalizar sua situação de outsider: não faz mais tarefas, agride, fisicamente ou simbolicamente, professores colegas e funcionários, transformando-os todos em inimigos. (ANDRADE, 2004, p. 82)

Com isso, surgiu no contexto o papel da família, precisamente das mães de duas das estudantes, a autorização e busca para que se matriculassem na EJA. Assim a estudante narra a participação de sua mãe na troca de modalidade:

[...] porque pra minha mãe eu não tinha praticamente mais solução e porque em várias escolas eu não me dava mais certo. Eu também parei na quinta série porque eu não conseguia assim, praticamente mais avançar. Eu me sentia, sei lá... Muita gente na sala eu ficava agoniada... Aí minha mãe pegou, me levou... Tinha me levado no médico, e a doutora falou que era muita gente na sala... Aí eu não conseguia pensar... Fazer as coisas... Prestar atenção... É por isso que minha mãe me trouxe pra cá, ela viu que era pouca pessoa na sala de aula. (Karine)

Foi minha mãe que achou (a escola). (Suyane)

O comportamento gerado nas mães pela dificuldade de adaptação de seus filhos na escola de Ensino Fundamental resultou em uma série de sentimentos. Entre os que pudemos apontar diante desses dados, identificamos um que nos chamou a atenção: o sofrimento da família, precisamente da mãe e a tomada de atitude de sua parte, ou seja, tirar seu filho de uma escola de ensino fundamental e matriculá-lo em uma escola de EJA.

Em um dos casos citados, não podemos deixar de notar que a necessidade da estudante se matricular na EJA foi influenciada também pela indicação médica, que afirmava ser melhor para ela estudar em um ambiente mais calmo, com mais adultos, modo como a EJA é concebida por grande parte das pessoas quando se discute sobre a modalidade.

Observamos nesse processo uma certa idealização daquelas mães acerca do que vem a ser a matrícula desses estudantes em uma escola de EJA. Para elas, uma saída, a salvação de seus filhos, que, visivelmente já crescidos, aos seus olhos não caberiam mais nas turmas de Ensino Fundamental. O que a pesquisa não objetivou, mas vemos como dado aparente, é o convencimento realizado pelas escolas de Ensino Fundamental de que a EJA seria o melhor lugar para esses estudantes.

O conforto observado pelas mães nas turmas de EJA é também uma idealização realizada por elas nesse novo espaço, que pode ser materializado na matrícula desses estudantes em turmas como um número menor de estudantes e a possibilidade da aproximação de seus filhos de estudantes adultos e idosos.

A postura da mãe de Suyane foi decisiva nesse movimento. A estudante do Polo 1 possui 17 anos e mora com a mãe, o padrasto e os irmãos próximo à escola. Não nasceu na Piedade mas sua relação com a comunidade é de longa data, entre idas e vindas até retornar para a região. Muito próxima da mãe, Suyane é bastante conhecida de todos os professores devido às suas posturas e por constantemente fazer uso de drogas antes de ir para as aulas. Sobre seu comportamento ela diz que

Não tô falando, eu mudei professora... Antigamente eu falava “ah não vou fazer não”, não tava nem aí”, agora tudo eu faço, eu pergunto... fazia bagunça. (Suyane)

Na fala da estudante identificamos que ela se refere a um tempo em que contribuiu muito para o que ela chama de bagunça na sala. A turma do Polo 1, durante meados do ano de 2013 e até o meio do ano de 2014 deu muito o que falar nas reuniões de professores, nas reuniões de gestão e até os próprios estudantes reconheciam que

o ambiente estava bastante tumultuado. Ouvia-se com muita frequência insultos entre estudantes e professores, reclamações dos professores com relação à turma e queixa dos estudantes com relação a atitudes (ditas) autoritárias de professores.

A própria escolha das duas turmas para essa pesquisa deveu-se à demanda de atenção que esses estudantes apresentavam à escola, no que tange às questões relacionadas a esses adolescentes em sala de aula, principalmente ao comportamento. Assim Suyane narra como se sentia naquele momento

Eu fazia muita bagunça, não prestava atenção... “Nois” não prestava atenção... Aqueles que estão ali sempre vieram estudando... Mas os mais “assim” [risos] não prestavam atenção, não faziam nada. Eu faltava... Aí depois aconteceu esse negócio aí né, que o Gordinho morreu né... Nossa, conhecia ele desde pequena. Ele estudou no Anacleta<sup>23</sup> junto comigo. (Suyane)

“Os mais assim” que Suyane cita eram os amigos mais próximos, um grupo formado dentro da turma do Polo 1, que se identificava nas atitudes em sala de aula e frequentemente era alvo de reclamações dos professores. A partir do meio do ano de 2014, com o falecimento do namorado de uma das estudantes do Polo 1, o “Gordinho” como era conhecido e a transferência dela de turma, houve muitas alterações em diversos aspectos da turma, o mais perceptível pela pesquisa foi a calma instalada entre os estudantes.

Na sociologia da juventude, Pais (1993), apontando para as sociabilidades tecidas entre grupos de amigos, analisa os “tempos cotidianos” de jovens. Para o autor há uma relação direta das identidades juvenis com as “redes grupais”, e, na constituição dessas redes, os jovens encontram a possibilidade de se assegurarem e afirmarem suas identidades individuais na constituição dos grupos de amigos.

Suyane narra ainda que a sua presença na EJA se deu por essa ter realizado uma mudança de um bairro para o outro, e, entre idas e vindas entre escolas de ensino

---

<sup>23</sup> EMEF “Anacleta Schneider” fica localizada no morro da Fonte Grande, região do centro de Vitória.

fundamental nas regiões de São Pedro e Centro de Vitória, a estudante viu a oportunidade de terminar “mais rápido” a sua formação.

[...] a última escola que eu vim foi lá de São Pedro.... Porque eu morei lá 3 anos... Ano passado... Vim pra cá na metade do ano passado porque eu vim morar com a minha mãe de volta, porque só tinha essa por aqui por perto mesmo pra estudar mais rápido, pra adiantar porque senão... [risos] (Suyane)

Já para o estudante Carleilson, o processo de chegada na EJA se deu por conta de dois fatores, a mudança de cidade devido à busca por trabalho e pela negação de matrícula em uma escola de Ensino Fundamental da região do Centro, conforme o seguinte relato

[...] Eu estudava pela manhã [na Bahia]. Eu fui em duas escolas aqui... Falaram que não tinha pra mim [escolas de Ensino Fundamental] [...] Aí eu fui numa escola bem aqui (EMEF EJA)... (Carleilson)

[...] porque lá não tem trabalho.... [...] lá de onde que eu venho quase não tem trabalho... eu vim pra cá procurar aqui... Eu tive que morar aqui pra mim trabalhar aqui... Aqui mesmo...” (Carleilson)

Carleilson é um rapaz de 17 anos; reside próximo a escola com seu irmão, e é bastante popular entre os estudantes e professores, principalmente por ser baiano, como também é chamado por alguns de seus colegas. O estudante faz parte de um grande contingente de pessoas migrantes da Bahia para o Espírito Santo que tem se mudado para o estado nos últimos anos, principalmente das cidades mais pobres daquele estado, em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida.

Esse processo tem ocorrido não somente entre jovens, mas famílias inteiras têm realizado esse movimento, o que reflete também na quantidade de crianças baianas matriculadas hoje nas escolas de Ensino Fundamental de Vitória e na grande presença de adultos baianos trabalhando nos serviços na cidade. O próprio estudante trabalha descarregando caminhões para uma empresa capixaba.



Quando questionado sobre qual escola havia negado a vaga para ele, o mesmo não soube lembrar o nome, mas realizou o seguinte movimento na tentativa de explicar qual tinha sido a escola que não havia lhe permitido fazer a matrícula.

Não... É desse lado aqui ó... Aí me falaram que não tinha vaga. Aí me falaram que tinha uma aqui (EMEF EJA), aí eu peguei e vim... Aí me falaram que só tinha a noite... Daí eu falei: "ah pode ser"! Aí explicaram que eu tinha que estudar só um pouco pra mim passar de série... Porque eu tô bastante atrasado. (Carleilson)

Segundo Carrano (2011) um dos traços civilizatórios mais significativos da sociedade ocidental é que crianças e jovens passem a ser vistos como sujeitos de direitos, e, especialmente jovens, como sujeitos de consumo. Para os sujeitos das classes trabalhadoras, o ideal do jovem que é liberado das pressões do mundo do trabalho para se dedicar ao estudo e lazer, é objetivamente inatingível.

Por isso, Carrano (2011) afirma que a informalidade é crescente à medida em que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população ativa.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. [...] A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. (CARRANO, 2011, p. 5)

No caso do estudante, trabalhador, houve a tomada para si de que ele se encontrava em situação de atraso escolar. A explicação do estudante de que está atrasado, como um fim em si mesma, ou seja, vista como um fenômeno que ocorre por culpa, desinteresse ou incompetência estritamente do jovem, está arraigada em vários atores da escola, mas sobretudo entre os estudantes de EJA, incluindo esses estudantes mais novos.

Essa visão hegemônica e homogênea, gera sentimentos de culpa, vergonha e insuficiência entre os estudantes, constituídos durante todos os anos de permanência e experiência na escola. Freire (1979) no afirma que a escola ainda é uma ambiente em que se educa para se arquivar o que se deposita.

Dessa forma, outra perspectiva que se pode destacar sobre a chegada desses estudantes na EMEF EJA, é que, muitos deles, entram na escola com a certeza do seu atraso, de não aprenderam nada até aquele momento, reproduzindo o discurso de sua escola de origem ou até justificando esse atraso para sustentar sua permanência na EJA.

Vinicius de 16 anos e Alisson de 15, são dois adolescentes, negros, amigos, e sempre quando podem estão juntos na escola, apesar de estudarem em salas distintas, Polo 1 e 2 respectivamente. Duas histórias muito interessantes para essa pesquisa. Nunca abrem mão do boné de aba reta e do celular na mão, quase sempre tocando “funk” alto por onde passam.

A aproximação com os dois não foi tão fácil, porque sempre chegavam na escola, mas quase nunca ficavam até o fim da aula, porém, desde quando me aproximei, se mostraram muito dispostos a conversarem.

Um dos dois estudantes, Vinicius, mora com a mãe e nos conta que o pai esteve 7 anos preso, e, quando saiu da cadeia, morreu assassinado em uma festa no morro vizinho, o Cabral<sup>24</sup>, após passar somente um dia livre. Vinicius diz que estava na festa em que seu pai foi morto.

O outro estudante, Alisson, convive com pai e mãe, porém, estes vivem separados. Possui três irmãos e narra com certa timidez, mas com certa alegria também, que é

---

<sup>24</sup> Morro do Cabral, é uma comunidade localizada na região de Santo Antônio, bairro de Vitória próximo ao Centro.

neto de Seu Bento, segundo ele, um dos moradores mais antigos da Piedade. Conta ainda que seu avô já foi entrevistado, motivo de orgulho para ele.

Os dois estudantes contam que a chegada na EJA se deu devido ao impedimento que tiveram de circular na escola de origem, motivado pelo envolvimento direto ou indireto deles com o tráfico no morro da Piedade. A perseguição sofrida por membros do tráfico no morro é um ponto em comum na fala dos estudantes, que também viram na EJA a possibilidade de adiantarem seus estudos

Anacleto Shineider<sup>25</sup>. Rapaz... Você quer saber mesmo professora? por causa de guerra, eu tinha treze anos... Mas não tem nada a ver, tem parente nosso que é não tem? não tinha nada a ver. Nois vinha de vez em quando assim... Ai eles pensavam, “ta vindo agora porque ta traficando”, mas eu nem fui porque me pai morreu, eles pensou que eu tava traficando e eles ficavam jogando buchinha, aí eu fui lá e meti o pé da escola. (Vinicius)

Saí de lá porque aqui era EJA. Porque nois mora aqui em cima no bairro aqui não tem? No Moscoso, aí quando ia inaugurar aqui, aí falaram lá em cima que ia abrir. Falaram que ia ter uma escola, uma escola normal. Eu, dois dias antes do meu aniversário, eu já ia pra escola, mas eu não sei o que tava dando na cabeça deles, eles já tavam indo pra me pegar, ai deu na cabeça da mulher, dois dias antes do meu aniversário, ai deu o dia que minha mãe não quis deixar eu ir pra escola, ai deu o outro, não quis de novo, ai no outro dia assim era meu aniversário, ai eu peguei não sai, fiquei em casa três dias, no terceiro dia eu sai, era meu aniversário, que era na sexta feira, o meu primo, o menor falou que os outros moleques de lá falou que não era pra eu subir mais não, ai eu tive que sair. Porque eu vim pra cá, eles ficavam falando comigo ainda professora, esse negócio ai de facebook não tem? Eu nem tenho eles, mas só que tem como eles falar não tem? Só eles acessar meu nome e o bate papo. (Alisson)

Nos chamou a atenção a timidez na resposta de Vinicius; timidez que pode ser identificada como aversão a ter que tocar no assunto relacionado à mudança de escola. Estava estampado na fala do estudante que ao trazer para o diálogo esse movimento, o mesmo, para me responder, precisaria tocar em um assunto que ele visivelmente não se sentia bem em falar: a guerra do morro.

---

<sup>25</sup> EMEF “Anacleto Schneider Lucas” fica localizada no Centro de Vitória.

O estudante afirma de forma incisiva que não tem “nada a ver” com o tráfico, e que tem parentes que estão envolvidos, e que, por ter o costume de frequentar somente de vez em quando a escola, foi confundido com uma pessoa que estava indo para a escola somente para traficar.

Dessa forma, a guerra<sup>26</sup>, que é narrada pelos estudantes, e todas as suas consequências, foi o principal motivo de terem se matriculado na EJA. No caso de Alisson, naquele contexto, mesmo negando envolvimento direto com o tráfico, foi impedido por pessoas do morro vizinho de retornar a escola de origem, para isso uma rede social foi utilizada para esse contato. Na sua fala, percebe-se que o anúncio da abertura das turmas de EJA para a comunidade foi uma alternativa, a oportunidade de estudar em uma “escola normal”.

Mesmo tendo realizado a matrícula na EMEF EJA, os dois, que são moradores da Piedade, nos contam que circulam com algumas restrições como sugere Vinicius:

Nóis anda o morro todo, no final de semana nois fica sem fazer nada... No morro a gente sai, mas não pode sair [a noite], por causa de guerra. Eu não saio aqui, aqui embaixo aqui, só vou aqui na escola e vou embora. (Vinicius)

Se nois passa ali, a gente tem que cortar por cima, a gente não pode passar na pracinha aqui do lado da escola. (Alisson)

O envolvimento dos estudantes direta ou indiretamente com o mundo do tráfico no morro da Piedade desencadeou no processo escolar desses sujeitos várias sensações: o medo do retorno à escola de origem, o receio de serem “pegos” por pessoas que eles não citaram na entrevista, a necessidade de alternância do ambiente escolar para que esses se mantivessem estudando e a restrição com relação ao deslocamento entre as ruas do Centro de Vitória. Outro sentimento foi o de, ao serem perguntados sobre esse movimento, os estudantes sentirem receio de responder o real motivo de mudança de escola.

---

<sup>26</sup> Guerra nesse sentido dá nome à disputa pelo tráfico entre os morros do centro de Vitória, na fala do estudante entre os morros da Piedade, Fonte Grande e Moscoso.

Assim, entendemos que vários são os elementos que fazem com que estes jovens estejam na EJA, o que para nós, vai mais além do que a juvenilização da modalidade. São fatores que extrapolam o simples direito de frequentar uma escola de EJA.

Podemos conferir a seguir, os relatos dos estudantes entrevistados, no que tange a ser um estudante adolescente e suas peculiaridades, e ser um estudante adolescente na modalidade EJA; o que motiva esses estudantes a continuarem estudando e os motivos de desânimo percebidos entre os adolescentes, entre outros aspectos.

## 5.2 ENTRE SER UM ESTUDANTE ADOLESCENTE E SER UM ESTUDANTE ADOLESCENTE NA EJA – AS PARTICULARIDADES

Segundo Paiva (2009), ser jovem/adolescente na EJA pode ser discutido a partir dos desafios que a presença desses estudantes demandam com sua chegada nesse ambiente:

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletirem sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos. (PAIVA, 2009, p. 143).

Para a autora, os fundamentos e as práticas pedagógicas do ensino fundamental permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos, resultando, entre outras coisas, no aumento substantivo de jovens na EJA.

Diante disso, inquirimos aos estudantes a respeito de sua vida escolar na EJA como foi a chegada na escola, o que os motiva a continuar estudando e o que os desanima de frequentar as aulas, e como se vêm sendo estudantes de EJA.

Pôde ser constatado nos relatos de três estudantes entrevistados uma boa relação com a escola no que se refere a uma possível comparação relacionada ao ambiente proporcionado na EJA na relação a sua escola de origem:

Desanimar eu não desanimo de nada... Muito bom tem pouco aluno. A parceria dos professores com os alunos também acho ótima... E os alunos também... Não é gente praticamente da minha idade é gente de várias idades... (Karine)

Desde pequeno eu nunca perdi um dia de aula, aí dessa vez que eu fui pra Bahia agora, que eu não tava querendo mais ir pra escola, porque eu não tava acostumado... Um monte de moleque gritando perto do ouvido... Aí eu não acostumei mais não... Daí eu fui uma vez desde quando eu cheguei lá. (Carleilson)

Ah... Eu achei melhor, mais tranquilo... Menos zuada. (Carleilson)

A fala do estudante aponta que se identificou com o ambiente proporcionado pela EJA, ou seja, fora do barulho vindo das crianças, assim como a estudante ressalta que o encontro de gerações em sala de aula para ela se torna benéfico. Outra estudante nos conta que a relação com somente uma professora, a professora regente do Ensino Fundamental, para ela não fazia mais sentido

Professora sinceramente... Pra ser sincera eu prefiro mais agora, assim... De tarde lá era a mesma professora a tarde toda... Mas eu acho melhor assim... Adianta mais.... (Suyane)

Vamos supor, quando eu vim pra cá eu tava na quinta, parei também, mesma coisa, juntei lá em cima e fiquei bagunçando. Aí eu fui morar no São Pedro, eu fiquei lá só que eu vim embora, aí eu voltei (para o centro) e to estudando aqui. (Suyane)

Outra perspectiva que nasceu da fala dos estudantes Alisson e Vinicius, nos ajuda a construir a ideia de que o cotidiano proporcionado pela EJA pode não contemplar as necessidades desses estudantes

Quando a gente tava na escola parecia que a gente nem tava dentro da escola. A gente se divertia muito... Jogava totó, pulava até barbante. Na educação física eu lembro de tudo, quando era de manhã, assim, quando era primeira aula, nós tinha que dar vinte volta na quadra. Bagunça também era direto. (Alisson)

Ah... Não gostei não vei... De noite eu nem gosto de fazer dever... Sou mais de tarde assim... Tava na terceira (série) lá era responsa, todo mundo me conhecia, lá nois já conhecia todo mundo, aqui tem um monte de velhinho professora. Lá nois gastava ne? Aqui nós nem pode gastar... Brincar um pouco assim, no recreio tinha um monte de coisa assim... (Vinicius)

Percebe-se que o fato da oferta em suas turmas ser feita no noturno, faz com que o estudante se lamente por não pertencer a uma turma em que todos, muitas vezes, não se conhecem, ou seja, um lugar onde o adolescente não pode “gastar”, extravasar, até mesmo lembrando que, sendo um estudante de EJA, ele não pode, ou a escola não proporciona na medida, brincar um pouco; momentos de ludicidade como aqueles a que ele tinha acesso no Ensino Fundamental.

A sensação de não estar dentro da escola, proveniente das atividades diversificadas, típicas da rotina de uma turma de Ensino Fundamental, fazia com que o estudante adolescente se sentisse livre, mesmo sendo intensamente conduzido em suas atividades.

A nosso ver, há uma ruptura no que se exige desse estudante quando o mesmo chega nas salas de aula de EJA. Tem-se no município historicamente uma discussão em torno da ruptura que, muitas vezes, não é discutida quando os estudantes menores da educação infantil se encaminham para o Ensino Fundamental, e todas as consequências de um processo de mudança que precisa ser feito com total atenção dos profissionais em torno desses estudantes.

Tem-se aqui, após a apreciação desses dados que a escola não se encontra preparada, ou melhor, ainda não pensou, a nosso ver, nas questões envolvendo as especificidades pedagógicas na rotina e no cotidiano desse estudante mais jovem em suas salas. O estudante chega, e como num passe de mágica precisa se adaptar aos tempos da EJA.

Segundo Andrade (2004)

De um modo geral, os jovens da escola noturna de EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade. Reflexo disto pode ser percebido nos procedimentos e práticas pedagógicas que, de um modo geral, não centram os processos pedagógicos nesses sujeitos. A formulação de políticas públicas para a EJA deve, necessariamente, passar pela centralidade em seus sujeitos. (ANDRADE, 2004, p. 193)

Mesmo com essas características, a escola continua sendo um espaço privilegiado de encontro e socialização, a pesar da inadequação às necessidades desses jovens (p. 193).

A rotina de uma escola de EJA no noturno, os tempos das aulas (no caso das turmas Polo 1 e 2, quatro horas de aula por dia), quando não é bem assimilado pelos estudantes adolescentes também pode proporcionar o desgosto por precisar frequentar a modalidade

Eu não gosto não, porque doído, daqui a pouco eu vou embora, e lá eu não podia ir embora. (Vinicius)

Percebe-se na fala do estudante a necessidade da tutela que tinha em sua escola de origem. Através da afirmação desse estudante, nos questionamos sobre, até que ponto, uma escola de EJA que recebe um estudante com este tipo de observação necessita repensar seus tempos, o trabalho com a ludicidade, e as necessidades desses estudantes tão jovens.

Dessa forma, entendemos que diversas são as peculiaridades que envolvem ser um estudante adolescente na EJA. Percebemos nos relatos que se seguiram que há um bom entrosamento entre professores nas salas de aula pesquisadas, e que essa relação se manifesta pelas atitudes de apoio e incentivo que apareceram nas entrevistas.

Enfatizamos também que, com relação a pertencerem a salas de aula onde estão presentes pessoas de todas as idades, as falas não são unânimes ao avaliarem



esse movimento como positivo. Isso nos preocupou ainda mais nas falas de Alisson e Vinicius sobre a necessidade de tutela citada acima.

Entendemos que nesse contexto, o papel do professor é de despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar. Afirmamos sim que nesse contexto cabe ao professor conhecer os gostos desses estudantes e transformar esses dados, ao invés de obstáculos, em reflexão na busca de se compreender o processo educativo, que como qualquer esfera social, está relacionado com os tempos, a história e os espaços que esses estudantes estão ocupando.

### 5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste tópico discutiremos as relações estabelecidas entre estudantes e profissionais da escola, do ponto de vista dos estudantes. Nesse sentido, levantaremos algumas questões importantes pertinentes a essas relações interpessoais, e como estudantes agem de acordo com as atividades que a eles são propostas na EJA.

Se é próprio das ciências humanas e sociais tratar sempre de relações entre seres humanos, seja qual for a área disciplinar, pode-se afirmar que elas estão potencialmente relacionadas ao tema “poder”. Aqui, buscaremos discutir essas relações a partir da categoria *diálogo*. Para tal, tomamos a abordagem de Paulo Freire, intelectual que se faz pertinente por sua abordagem teórica e pela expressão de sua filosofia político-educacional para o campo da EJA (TORRES, 1997).

Sem dúvida Paulo Freire deixou uma grande contribuição teórica à educação brasileira, como nos afirma Oliveira (2012):

Freire destaca-se pela contribuição valiosa que tem dado à alfabetização de adultos a partir da proposição do Sistema Paulo Freire no contexto da década de 1950. [...] Desde então suas experiências foram reunindo teoria e prática, a partir do cotidiano das massas populares, buscando como objetivo principal ajudá-las a emergir de sua situação de inércia e silêncio e agir para transformar a realidade (OLIVEIRA, 2012, p. 508).

É certo, porém, que não podemos reduzir a teoria do conhecimento de Freire ao campo específico da alfabetização de adultos.

Segundo Oliveira (1996), qualquer aproximação que se queira realizar no sentido de compreender a obra de Paulo Freire, precisa ser feita, antes de tudo, pela compreensão de sua filosofia do diálogo. Essa compreensão, que confronta homem e sociedade, torna o próprio homem consciente de que não pode viver isolado dos outros, sendo assim para o autor:

O diálogo, [...] passa a ser visto como condição indispensável para que o indivíduo torne-se mais humano, uma vez que seu desenvolvimento pleno como pessoa só é possível na interação com o “Tu”, através da vida em comunidade. (OLIVEIRA, 1996, p. 7)

Com essa afirmação, entendemos o diálogo como uma condição humana, a essência da existência humana, tornando-se parte do que constitui o ser humano e componente que pode leva-lo a tecer suas relações através da interação gerada por essa ação: “O “eu” individual experiencia um chamado, um convite e um apelo ao “Tu”” (OLIVEIRA, 1996).

O autor é mais ousado ao afirmar que a proposta educacional de Freire se tornou uma “pedagogia da comunicação” (OLIVEIRA, 1996), quando o processo que ele chama de ensino-aprendizagem se constitui como ato dialógico, aquele que permite ao educando o direito de dizer sua palavra. O autor não reivindica para si uma análise de uma prática educativa calcada na práxis dialógica, outros nomes como Aristóteles, Tomás de Aquino, Jacques Maritain, Karl Jaspers e John Dewey já traziam em seus escritos os méritos de uma ação pedagógico-filosófica centrada no diálogo. O que Freire inova nessa busca pela análise do diálogo é simplesmente afirmar que alguém sempre terá alguma coisa a aprender com o outro, mesmo quando o diálogo parte de hipóteses totalmente diferentes.

Da mesma forma, Freire não trata o que chamamos de categoria *diálogo* como uma saída para escapular de possíveis confrontos em discussões. O diálogo é visto por ele como sendo um “método de investigação pedagógica” (OLIVEIRA, 1984), que assegure o processo dialético por trás do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, a dicotomia educador-sujeito e educando-objeto é superada através do "estabelecimento de relações dialógicas" (OLIVEIRA, 1984). Sendo assim, o diálogo não é uma simples troca de ideias e a análise *freireana* do diálogo extrapola a análise da criação do ser humano numa perspectiva existencialista, que parte do próprio indivíduo. Freire realiza sua análise sob a premissa marxista<sup>27</sup>.

Freire (1985) tem o processo de diálogo, ou a dialogicidade, como essência de uma educação como prática de liberdade e como um fenômeno humano que se constitui na ação e reflexão. Dessa forma, não há dialogicidade que não remeta ao exercício de ação e reflexão, ou seja, à práxis. É intencional trazer a reflexão sobre dialogicidade em Freire para esse texto.

O caminho para a delimitação do objeto de pesquisa desse trabalho passa pela aproximação das relações estabelecidas com os estudantes jovens de camadas populares. Ao constatar as dificuldades encontradas nesse processo, buscamos em Freire (1985), alguns caminhos para entender a complexidade dessa ação, segundo ele inerente ao ser humano.

Dessa forma, qualquer ação humana que enfatiza ou exclusiviza a ação abrindo mão da reflexão, impossibilita o diálogo. Dessa forma, não é no silêncio que os homens se fazem, pelo contrário, dizer a palavra, dizê-la para si e para os outros é um direito humano conforme nos afirma o autor:

---

<sup>27</sup> “Eu fiquei com Marx na mundanidade e com Cristo na transcendentalidade”; foi a fala de Paulo Freire em uma entrevista concedida algum tempo antes de falecer. Na aproximação, ainda moço, da realidade dura dos favelados, da realidade dura do camponês, e da negação de suas liberdades, segundo Freire, essas aproximações o remeteram a Marx. Encontrou em Marx a fundamentação objetiva para a compreensão da realidade desses sujeitos em suas obras, assim como a afirmação de sua espiritualidade.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]. (FREIRE, 1985, p.45).

Seria cabível nesse texto pensar numa relação com os estudantes adolescentes que tomasse o diálogo como “exigência existencial” Freire (1985), tanto como um direito humano quanto um requisito para sua existência. É nessa perspectiva, por meio do diálogo que se solidarizam o refletir e o agir, dessa forma, o diálogo em Freire não pode vir a ser um ato de depósito de ideias de um sujeito sobre o outro. Um fundamento para que o diálogo ocorra é que haja amor, não o amor piegas, mas um compromisso amoroso e, porque amoroso, dialógico.

Sabemos que a aproximação com os estudantes adolescentes torna-se angustiante para muitos dos profissionais envolvidos nessa pesquisa. A base para essa reação pode ser descrita pela análise do incômodo, pela inquietação de lidar com aquilo que não se espera, em lidar com o sujeito que não atende às expectativas de quem se dedica ao ensino. Dessa forma, outro fundamento ligado à possibilidade de diálogo trazida por Freire (1985) é a fé nos seres humanos como ele nos afirma:

Sem fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. Ao afundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1985, p.46)

Assim, questionamos os estudantes sobre como percebiam e avaliavam a relação que estabeleciam com os professores de modo geral. Conforme a leitura de dois dos relatos a seguir, percebemos uma abertura ao diálogo

Pra mim é boa... tudo que eu pergunto, responde, então pra mim é boa. Negócio de leitura, eu fico com vergonha, eu acho que eu fico com muita vergonha de ler pra muita gente... eu é que tinha que botar isso na minha cabeça. (Karine)

Ah me tratam bem, nunca vi desrespeito não... Sempre eles falam “vem pra escola” não tô falando, eu mudei professora... Antigamente eu falava “ah não vou fazer não”, não tava “nem aí”, agora tudo eu faço, eu pergunto... Fazia bagunça e se for do jeito dele (do professor), e eu ver “não tá certo”,

não faço nada não, não grito, não xingo, só não dou resposta, mas se eu ver que tá certo, tá certo.” (Suyane)

As estudantes resumem a relação que estabelecem com seus professores ao modo como reagem quando é sugerido a elas ler para a turma ou refazer uma atividade por algum motivo. Quando questionadas como reagem quando alguma atividade proposta em sala não lhes chama atenção uma delas afirma

[...] quando você vê que eu não presto muita atenção é porque eu não gostei da atividade” (Karine)

Ainda na discussão da dialogicidade, nos questionamos sobre as posturas pedagógicas na forma como lidamos com a presença de adolescentes na EJA. Para Freire (1985) o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático, quando o educador, frente a um educando, numa relação dialógica, pergunta em torno do que vai dialogar com esse sujeito.

O autor nos leva a refletir, sobre a essa postura, que um processo educacional dialógico não se dá entre ambos mediatizados pelo mundo. Para isso, ele nos instiga a conhecer e realizar a imersão na busca de conhecimentos de quem são os estudantes, quem é a juventude.

Para quem faz a educação, Freire (1985) chama a pensar nas falhas nos planos de natureza política ou docente, que partem de uma visão pessoal da realidade dos estudantes. Para isso, torna-se interessante a busca de entender quem é o estudante jovem adolescente que adentra as salas de aula de nossos espaços de pesquisa, e, nessa busca dialógica, pensar estratégias relacionadas aos conteúdos programáticos geridos pelas escolas.

Nesse sentido, Freire (1986) narra como preparava em seus momentos enquanto professor, para lidar com os estudantes, todo um processo de diálogo preconcebido tendo em vista a motivação destes. Muitas vezes o professor se torna especialista em transferir conhecimentos, deixando de lado qualidades como “[...] ação, reflexão

crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza [...] virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente!" (FREIRE, 1986). Para ele:

O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica na sala de aula libertadora. (FREIRE, 1986, p. 21)

Nessa perspectiva de ser e pensar a postura de um professor frente ao estudante, dentro de um processo que se direcione para uma relação de diálogo, Freire (1986), adverte para os motivos de possível desinteresse do estudante pelo ato de estudar, e para isso nos sinaliza para o que ele chama de rigor, como

[...]um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa não seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. (FREIRE, 1986, p. 14).

Esta realidade também foi revelada nas entrevistas com os estudantes, um deles relatou a ausência de rigor na condução dos tempos de aula em sua turma:

Aqui na sala vai até 8 e 40, assim... Aí depois o professor não passa mais nada não. De vez em quando, raramente eles fazem dever no quadro. Primeiro nois pega um texto, primeiro a sala toda lê, assim não tem? (Mostra um folha) Aí de pois quando não consegue acabar termina em casa". Tem dia que a gente chega na sala, professor nem passa nada, não faz nada porque tem só um pouquinho de aluno, nois fica tudo dentro da sala de aula. (Alisson)

Ao acompanharmos na ação os estudantes e seus professores em sala de aula, percebemos, concordando com a fala do estudante Alisson, a ausência de rigor no cumprimento dos horários junto aos estudantes. Muito raramente as aulas se estendiam até o horário das 22h (o horário de saída) ou até próximo a esse horário, e isso era percebido pelos estudantes e não acompanhado pela equipe pedagógica do noturno.

Ao nosso ver, o próprio horário do noturno, horário em que esta investigação foi realizada, era por diversas vezes subestimado pelo horário diurno da escola. Percebemos que o grande mote, o chamariz da escola, o que a coloca em evidência

no município é a oferta da EJA no diurno. Entendemos, através de diversos debates em nosso grupo de estudo que a oferta da EJA no diurno torna-se importante pois a oferta se volta para os estudantes que, por algum motivo, não tem condições de enfrentar as aulas no noturno, cabendo ao estudante escolher o melhor horário para estudar, o que também se trata de um direito.

Algumas ações que a escola realizava eram feitas somente para o diurno. Os professores do noturno algumas vezes eram poupados de ações junto aos estudantes e a própria equipe pedagógica do noturno reconhecia em falas informais que o corpo docente do noturno era mais difícil e mais renitente aos apelos de participação da escola.

Nesse contexto, tentando desmistificar a relação entre estudante e professor, questionamos os entrevistados sobre como eles reagem quando são interpelados por algum professor devido às suas atitudes:

Eu não deixo o caderno em cima da mesa não... tipo quando eu to conseguindo fazer, eu deixo o caderno em cima da mesa, quando eu não to conseguindo, eu colo aqui ó, na perna, eu fico rabiscando aqui na perna.”  
(Alisson)

Eu olho pra cara de todo mundo, quando eu vejo todo mundo olhando pra minha cara não abro a boca mais não... (Alisson)

Eu fico olhando o dos outros, aí eu chamo o professor, aí ele vem e me explica, aí eu vou lá e faço, aí depois eu desanimo, aí paro. Só que ele fica reclamando aí eu faço. Tem vez que eu faço, tem vez que eu nem acabo”  
(Vinicius)

Pierre Bourdieu, numa discussão sobre a relação entre professor e aluno, contribui para essa compreensão em seu livro “A reprodução”, cuja primeira edição foi escrita em 1970 na França. Tendo em vista a influência no Brasil das ideias de Paulo Freire nesta época, ou seja, dos ideais de uma educação libertadora, Bourdieu foi imensamente criticado por suas afirmações tanto na Europa como em terras brasileiras, principalmente pela ideia de que a escola seria um aparelho meramente reprodutor, conservador. O próprio autor em entrevista (CANAL, 2000), se opõe a

essa afirmação, dizendo que a escola não conserva, reproduz, mas contribui para essa conservação.

Nessa perspectiva Bourdieu faz uma análise sobre a comunicação pedagógica, o que contribui para entendermos o diálogo para além da relação dual entre professor e estudante, o que o autor chama de “comunicação pedagógica”. Para ele o conceito de comunicação pedagógica “[...] constitui sem dúvida um dos índices mais seguros da produtividade específica do trabalho pedagógico [...]” (BOURDIEU, 2013).

Faz essa afirmação partindo do entendimento de que isso ocorre quando essa comunicação tende a se reduzir somente à “manipulação das palavras”. Ele estabelece uma relação entre a comunicação pedagógica que parte do professor com princípios de autoritarismo. Defende que a instituição escolar confere ao professor o que ele chama de “autoridade estatutária”, ou seja, a autoridade que é conferida ao discurso professoral, como aquele que se encontra acima da linguagem estudantil. Dessa forma demonstra outras funções a essa autoridade que é dada ao professor pela linguagem:

O professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer de seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar-se de sua função última, o uso professoral de uma língua professoral. Se não há nada que ele não possa falar, luta de classes ou incesto, é que sua situação, sua pessoa e sua personagem implicam na “neutralização” de seus propósitos; é que também a linguagem pode não ser mais, em última análise, um instrumento de comunicação, mas um instrumento de fascínio cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado (BOURDIEU, 2013, p. 139).

Bourdieu nos provoca a problematizar o lugar de saber dos professores, mas sem dúvida o lugar de não saber dos estudantes. Ele aponta que esses lugares de compreender e ser compreendido, fato não tão comum na relação estudante e professor, fazem com que os estudantes sejam objetivamente destinados a entrar no jogo da comunicação pedagógica fictícia, e para isso esse grupo teria que entrar, absorver o que ele chama de “[...] visão de mundo universitária [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 139), ou seja, os saberes que tem direito, historicamente construídos, mas



provenientes de valores distantes das camadas populares. Dessa forma questiona o saber supremo dado ao professor e o direito do estudante de querer ou não realizar a compreensão desses saberes:

Os estudantes são tão menos levados a interromper o monólogo professoral quanto menos compreendam que a resignação estatutária à compreensão aproximativa é simultaneamente o produto e a condição de sua adaptação ao sistema escolar: já que se supõe que eles devem compreender, já que eles devem ter compreendido, não podem alcançar a ideia de que tem um direito de compreender, e devem por isso se concentrar em rebaixar seu nível de exigências em matéria de compreensão (BOURDIEU, 2013, p. 143).

Nas aproximações que tivemos com esses estudantes participantes da pesquisa, quando questionamos como reagem quando eram interpelados por suas atitudes pelos seus professores, veio à tona um aspecto em todas conversas: o uso do celular em sala de aula.

Nos espaços de formação da escola, junto aos professores, pudemos participar de diversas discussões relacionadas ao uso do celular pelos estudantes, e também pelos professores nas salas de aula da escola. Em quase toda a rede, é unanimidade os questionamentos dos professores de adolescentes sobre o uso em excesso do celular nas salas de aula. Algumas escolas tomaram a atitude de garantir em seus regimentos internos a proibição do uso. Na EMEF EJA, os questionamentos são os mesmos: uso do celular o tempo todo através de músicas,

Dos estudantes entrevistados, todos afirmaram fazer uso do aparelho durante todo o dia, porém, somente um revelou não levar para a escola

Não trago todo dia, porque eu uso muito “whatsapp”<sup>28</sup>, e me chama muito a atenção. Uso meio dia quando tem hora vaga e eu não tô fazendo nada no trabalho aí eu uso.” (Carleilson)

---

<sup>28</sup> Aplicativo de mensagens instantâneas popular entre quase todas as pessoas que possuem um aparelho compatível com essa tecnologia

O estudante revela que tenta construir uma disciplina no uso do celular, inclusive no seu local de trabalho, porém, duas estudantes utilizaram a mesma expressão “uso 24 horas por dia” quando questionadas sobre como fazem uso do celular dentro e fora da escola

Uso 24 horas por dia. A gente fica sem graça porque todo mundo olha pra sua cara, daí a gente para de mexer (quando é questionada pelos professores) ... Mas depois sempre tem aquela distraída e a gente volta a mexer. (Karine)

Eu trago celular pra escola, fico 24 horas, não tem nada pra fazer, uso mais “whatsapp” e “facebook”<sup>29</sup>, mais mensagem do “facebook” ... ainda mais quando eu tô na escola... A galera mostra pra ler... (Suyane)

Outro estudante nos revela na relação que ele estabelece com o uso do celular e dos recursos de comunicação virtual, a declaração de que o ajuda e escrever melhor

E eu acho que o celular me ensina escrever... Aí você tá sozinho assim, aí cê vai escrevendo... Aí ele vai falando o nome não tem?” (Vinicius)

A “ajuda” citada pelo estudante se refere o recurso de correção que existe nos aplicativos mais utilizados pelo estudante, o “WhatsApp” e o “facebook”. Vinicius é um estudante que ao longo da pesquisa demonstrou possuir dificuldades em avançar no processo de apropriação da escrita e leitura. Dessa forma, o estudante sempre demonstrou timidez quando era requisitado a ler em voz alta e mostrar alguma produção escrita para os professores.

O uso do celular com corretor fez com que o estudante acreditasse que esse recurso o estaria ajudando a escrever melhor. Se por uma lado, o corretor mostra ao estudante a escrita correta das palavras, por outro lado, essa pode ser uma falsa sensação construída por Vinicius, uma vez que, pelo menos até aquele momento, o uso do recurso do celular não fez com que o estudante se mostrasse mais confiante

---

<sup>29</sup> Rede social popular, que também pode ser acessada pelo aparelho celular com internet.

nos momentos de produção espontânea na sala, não contribuindo com o avanço na escrita.

Freire realiza uma consideração a respeito dos usos das novas tecnologias pela escola que nos faz refletir sobre qual o sentido e o que está entrelaçado nessa nova cultura de apropriação do aparelho celular, quase como algo imprescindível à sobrevivência, algo que está posto como condição na sociedade contemporânea e dado em uma sociedade capitalista:

No fundo, você tem que pagar muito caro quando pretende fazer superposições de instrumentos tecnológicos a tempos que não são os deles [dos estudantes]. É preciso haver todo um processo de assunção do instrumento. E essa assunção é uma assunção de classe, é uma assunção histórica, cultural. Há todos esses cortes no ato de assumir o instrumento tecnológico. A tecnologia não existe nela mesma. Ela expressa também o desenvolvimento das forças produtivas numa dada sociedade; ela resulta daí e interfere nisso. [...] Por isso é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo. (FREIRE, 2003, p. 86 e 101).

Barbosa (2012), tece considerações classificando a juventude do ponto de vista sociológico e político, mas é do ponto de vista mercadológico que categoriza a juventude como uma geração “[...] *baby boomers*, *baby buster*, ou geração X, Y e Z [...]” (Barbosa, 2012 - grifo da autora), como grandes consumidores das tecnologias, entre elas os aparelhos celulares. Entretanto, Barros (2012) nos alerta que

Há que se ter cuidado, no entanto, com as associações automáticas entre juventude e tecnologia, relação que deve ser pensada em contextos históricos e culturais bem especificados. (BARROS, 2012, p. 97).

A análise da autora mostra que há uma grande atenção voltada para os usos juvenis das tecnologias na contemporaneidade, e que no imaginário dos não jovens há sempre uma relação de causa e efeito entre ser jovem e dominar ou ter acesso a todas as tecnologias.

No caso da EJA, percebemos que grande parte dos estudantes adolescentes possuem seus aparelhos celulares individuais e não é difícil observar falas de

professores que afirmam que “essa geração” domina mais a tecnologia do que as gerações anteriores.

Barros (2012), ao realizar uma investigação sobre as apropriações de tecnologias digitais em processos de elaborações de identidades entre jovens de duas comunidades cariocas, lembra que na década de 1960, houve o surgimento de uma cultura de que, no futuro, “os jovens assumiriam uma nova autoridade” (BARROS, 2012), graças a aproximação desses sujeitos com as novas tecnologias da informação que viriam a surgir:

Vale frisar que análises desse teor devem ter seus contextos bem demarcados, sob o risco de uma naturalização das relações entre juventude e tecnologia. (BARROS, 2012, p. 98).

A autora nos ajuda a compreender um pouco sobre essa relação entre os jovens e o uso das novas tecnologias, entre elas o aparelhos celulares. Apesar de considerar a escassez de estudos que explorem essa realidade, é importante compreendermos que, quando o jovem faz uso das redes sociais e aparentemente se mostra ausente das atividades praticadas em sala de aula, precisamos considerar, mas não limitar aí nossas observações, uma vez que nesse movimento que ele também está expandindo suas relações com seus pares:

No contexto estudado, as relações *on-line* são em grande parte uma extensão da vida *off-line*, surgindo como um meio de aprofundar os vínculos já existentes com os pares que constituem a rede de convivência mais familiar e cotidiana dos jovens. (BARROS, 2012, p. 106).

Enfim, a autora conclui que consumir a tecnologia (entre os estudantes jovens) significa estarem inseridos em uma dinâmica social percebida como muito importante para a vida contemporânea, e essa conexão é mediada pelo uso de aparelhos eletrônicos como computadores, *tablets* e celulares.

Dessa forma, portar e fazer o uso material de um celular na escola, por exemplo, tem importância central no cotidiano juvenil, porque esse ato atesta para o próprio jovem e para outro jovem a entrada nesse amplo ciclo de trocas sociais. E isso está

presente na escola. Essas ações se intensificam também quando os estudantes passam a colocar escalas de valores entre si, atribuídas ao uso do celular mais caro, o de última geração, e ao domínio acentuado das novidades e tecnologias. Essa se tornou uma questão central no trato com as relações interpessoais na escola, e a instituição precisa, como desafio, caminhar no sentido de buscar aprofundar as discussões sobre o assunto, que não se esgota por aqui.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a velocidade em que os fatos sociais acontecem, é sempre difícil considerarmos terminado um trabalho dessa natureza. Temos consciência de que a apreensão das concepções e análises que fazemos no momento está constantemente submetida a novas análises e reformulações, conferindo às considerações finais de hoje, um caráter de provisoriedade, o que não nos isenta de uma tomada de posição.

Portanto as conclusões a que chegamos devem ser consideradas não como acabadas, fechadas, inquestionáveis em suas verdades absolutas. Ao contrário, devem ser vistas de forma questionável, aberta, de modo a suscitar inquietações para o avanço das considerações que aqui empreendemos. Aliás, é nosso propósito que o trabalho consiga despertar no possível leitor essas “inquietações”, fazendo-o pensar sobre a presença de estudantes adolescentes nas salas de aula da EJA de todo país, sobretudo nas salas de aula de nosso município, Vitória. Somente assim todo nosso esforço será gratificado e nosso trabalho ganhará sentido social.

Escolher trabalhar e investigar as situações que atravessam a EJA é reconhecer que estamos nos aproximando de um público que historicamente tem seus direitos negados.

Avançar para uma nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares (HADDAD, 2007). Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

Para que esse processo avance, é preciso também e definitivamente o reconhecimento de que pensar em sujeitos de EJA é trabalhar para e com a diversidade. É necessário o reconhecimento do sujeito de EJA como homens e mulheres carregados de trajetórias diversas, de conquistas e fracassos, que conformam os sujeitos históricos que são.

Dessa forma, este trabalho buscou compreender os aspectos constitutivos da presença de estudantes adolescentes em uma escola de EJA do município de Vitória.

Ao desenvolver este estudo, nos deparamos com uma diversidade de informações a respeito da presença dos estudantes adolescentes em uma escola de EJA, sobretudo sobre as particularidades dessa presença, para além do reconhecimento desse movimento como um fenômeno.

A curiosidade inicial em buscar conhecer esses estudantes mais novos e os percursos percorridos por eles até chegarem na EJA, nos moveu para uma grande aventura cheia de comoções, obstáculos, encontros e inúmeras possibilidades de “soluções” para nossa pergunta-problema “O que caracteriza a presença dos estudantes adolescentes em uma escola de EJA tendo em vista as peculiaridades deste público?”.

Nesse processo, não obtivemos respostas fechadas para nosso questionamento principal, mas tomamos em Calazans (1999) a afirmação de que é preciso reconhecer que uma pesquisa é um trabalho que provoca encaminhamentos para conhecer o novo, visando contribuir na produção de novas realidades. Dessa forma, em uma pesquisa científica é preciso tornar cada passo como um ato de libertação, um esforço para nosso crescimento pessoal e social.

Nesse percurso, tivemos como principal indicador de direção o objetivo de buscar compreender os aspectos constitutivos da presença de estudantes adolescentes em uma escola de EJA do município de Vitória.

A escolha da instituição onde realizamos a pesquisa não foi feita de forma aleatória. Houve sim uma estreita relação entre realizar essa pesquisa com adolescentes e que essa investigação fosse realizada na EMEF EJA, por ser uma das instituições que participa da pesquisa do OBEDUC, e por ser uma escola com oferta exclusiva de EJA no município.

A metodologia que nos orientou no caminhar da pesquisa, a pesquisa-ação, sem dúvida proporcionou para nós a possibilidade de adentrar, mediante escolhas pré-estabelecidas. Da maneira mais profunda no nosso objeto de pesquisa e no local de pesquisa.

Talvez, a escolha por essa forma de realizar a investigação tenha proporcionado sensações, experiências, desencontros que não esperávamos, que podem pertencer a um percurso de uma pesquisa-ação engajada e comprometida com a proposta pedagógica da instituição pesquisada. O que resultou desse processo de pesquisa-ação foram os detalhamentos que pudemos realizar sobre essa temática no interior da escola, sobretudo o aprofundamento realizado, tendo o diário de itinerância como recurso, no que se refere aos estudantes da escola: um pouco do que pensam, realizam e idealizam.

À primeira vista, a realidade parecia demonstrar a expurgação dos estudantes adolescentes para a EJA, de qualquer forma, e a aparente “culpa” das escolas de Ensino Fundamental nesse movimento.

Observou-se ainda que existia uma grande dificuldade de organização do trabalho pedagógico, devido à estrutura institucional, ao distanciamento entre o discurso que emergia das reuniões de orientações pedagógicas e as práticas dos professores.

Ficou claro em algumas falas que a postura estabelecida entre alguns jovens era de descrença, e nenhum estudante acrescentou à sua fala a expectativa de que estudando conseguiriam uma “vida melhor”, mas sim prevaleceu que, estudando, poderiam “avançar mais”, ou seja, que a possibilidade, vista por eles de aligeira



mento dos estudos, o que ideologicamente e legalmente não é prática da escola, viria a possibilitá-los a recuperação de um tempo, para eles perdido até então.

O público com o qual trabalhamos na pesquisa carrega esse descrédito, mas não se caracteriza por longos anos de distanciamento do espaço escolar, ou outros motivos que os fizessem ir e voltar da escola por diversas vezes. O que a pesquisa sugere é que se trata de um público que passa por esse percurso sem se distanciar da escola.

O que se pode perceber é a construção de um percurso, que não é um percurso qualquer, ou seja, não somente o Ensino Fundamental, as escolas de origem, criam estratégias para que esses estudantes sejam matriculados na modalidade (o que não é aparente na fala dos estudantes), mas a própria movimentação da família, o deslocamento regional, a vontade individual do estudante, considerando a necessidade de terminar os estudos ou até mesmo as forças construídas socialmente (entre elas o tráfico nas comunidades) são motivos para que esse estudante chegue até a EJA.

À medida em que o tempo passava, avançava também a incorporação pelos estudantes do que é estudar no noturno, uma certa compreensão sobre a flexibilização de horários pelos professores, a liberdade de entrar e sair da sala quando sentissem necessidades, a ausência de regras mais rígidas com a quais conviviam no ensino fundamental, os estudantes construíam as suas próprias regras e constituição de seus pares: somente frequentavam as aulas que desejavam, dos professores que gostavam, às vezes chegavam somente para o lanche que era servido por volta das 20:30h e muitas, muitas vezes nunca ficavam até o fim das aulas.

O aporte teórico da investigação envolveu diálogos entre pensadores de diversos campos de conhecimento, a partir da aproximação de uma abordagem sociocultural da juventude, a legislação vigente e pedagogia libertadora. Entendemos que a escolha dessas referências nos ajuda a compreender a realidade ou parte dela.

Mas, acima de tudo, aprendemos em Paulo Freire que a categoria diálogo se apresenta como uma categoria fundante de uma proposta de educação que se apresenta como prática de liberdade.

Nesse sentido os resultados nos levaram a observar a necessária mudança de paradigma quanto à visão em relação à juventude ou à adolescência na EJA. O trabalho com os adolescentes presentes na EJA deve apontar para uma concepção de prática que evidencie possibilidades de participação e garantias de direitos, para que estes possam adentrar no mundo adulto de forma mais segura.

Para tanto, propomos uma aproximação de uma prática que se fundamente na educação *freireana*, enquanto educação para a liberdade, para a emersão dos educandos, vistos então como sujeitos de direitos e vocacionados para ser mais, capazes de elaborar sua pronúncia de mundo, e voltada para a ação dialógica.

Ao analisarmos as peculiaridades entre ser um estudante e ser um estudante de EJA, percebemos que há um longo caminho a ser percorrido nas práticas, na construção de uma ambiente lúdico, possível. A partir da análise desse objetivo nos questionamos: é o estudante adolescente que precisa se adaptar aos tempos da modalidade ou a modalidade que precisa questionar, repensar seus modos de fazer e ser com a presença desse estudante?

Aqui a discussão sobre o que vem a ser a modalidade de EJA vem a tona. Para Fávero (2011), com relação às especificidades do que vem a ser a modalidade, o problema fundamental da presença desses jovens adolescentes diz respeito à obrigatoriedade, na verdade à “expulsão” dos alunos de Ensino Fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que para ele tem organizado problemas com relação à organização da oferta.

É inquestionável a tomada de uma angústia ao se deparar com estudantes ainda muito novos, precisando *gastar* suas energias, seu vocabulário, suas músicas em uma ambiente que, mesmo buscando reconhecer essa heterogeneidade, não dá

conta da necessidade de brincadeiras, do jogo, do tempo infantil, que esses sujeitos ainda guardam consigo. Dados da pesquisa apontam a evidência de algumas práticas de negligência dos professores, algumas práticas desfavoráveis nas salas como: deixar os estudantes com poucas atividades e não cumprir os tempos propostos de aula com atividades diversificadas. Talvez, precisaríamos ouvir os professores que lidam na modalidade e tentar perceber como a presença desses estudantes influencia ou não no planejamento das atividades propostas.

Não há, portanto um modo fixo de ser estudante adolescente na EJA, e nem de colocá-los um único rótulo entre ser ou não pertencente àquele espaço, dever ou não dever estar ali estudando. Existem sim, processos, movimentos que contribuem para a construção da nossa forma de pensar o estudante adolescente na EJA e como eles mesmo se enxergam naquele espaço.

Por fim acreditamos ser possível levantarmos outros questionamentos acerca do que constitui a presença dos estudantes adolescentes nas salas de aula da EMEF EJA e no município de Vitória, pois não temos a pretensão de uma resposta única e definitiva, o que sabemos ser impossível por isso não ousamos fazer generalizações. Faz-se portanto necessário acompanhar a escola, suas famílias e sobretudo os estudantes, para que todos tenham garantia de uma educação de qualidade, voltada para a garantia de direitos.

Atualmente outros estudos estão sendo preparados, conforme vimos em nossa participação na 11ª Reunião Regional da ANPed no ano de 2014 que envolvem outros aspectos, qualitativos e quantitativos relacionados à presença desses estudantes na EJA, e, espera-se com isso, possibilitar a exigência das políticas públicas referentes à presença de estudantes jovens adolescentes, voltadas para as demandas de formação desses sujeitos nas diversas salas de aula de EJA.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: ANPED, número especial n. 5-6, p.25-36, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. d. LTC Editora. 1973.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, LÍVIA. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo.** Lívia Barbosa (org.). – Porto Alegre: Sulina, 2012. 375p.

BORGHI, Idalina de Souza Mascarenhas. **Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário.** Dissertação de mestrado UFBA. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Editora Fim de Século. 1984.

BRENNER, Ana Karina. Palestra OBEDUC/IFES. Vitória, 2013.

CALAZANS, Julieta. **Articulação teoria/prática: uma ação formadora.** In: *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico.* Julieta Calazans (org.). – São Paulo: Cortez, 1999.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar.** *Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, n° 22,* p.325-341, julho/dezembro de 2004.

CAPES. **Projeto Observatório da Educação.** SICAPES, 2012.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". IN: **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <[http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@\\_0\\_PauloCarrano.pdf](http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o Conceito de Adolescência**. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro: UFRJ.

CURY, Carlos Jamil. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. 2014

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **Regulamentação da organização e funcionamento da modalidade EJA no sistema público municipal de ensino de Vitória/ES**. Parecer nº 11/2011. Vitória, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB Nº 1 de 2000. Brasília: Câmara e Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 36/2004. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 29/2006. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 23/2008. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 6/2010. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010.

DAYRELL, Juarez. **Os jovens contemporâneos e a escola**. Entrevista concedida a Carlos André Teixeira Gomes. Revista Interlocução, v.5, n.5, p.13-27, publicação semestral, Dezembro/2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? : a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton. **A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, nº. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

EMEF "ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA". **Projeto Político Pedagógico**. Vitória, 2012.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Revista Inter-Ação. Goiânia, v.36, nº.2, p.365-392, jul./dez.2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** Corte Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES, Rita de Cássia Lima. **Educação Freireana e juventude na EJA: Uma ação dialógica para o ser mais.** In: Revista Lugares de Educação, Bananeiras PB, v. 3, n. 5, Jan- Jun, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Metodologia da pesquisa educacional. Ivani Fazenda (org.). 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.31, n°.2, 389-404, maio/ago. 2013.

HADDAD, Sergio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras/ coordenação Sergio Haddad. -- São Paulo: Global, 2007.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 3 jul., 2014.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Conteúdo: v.1. Da Antiguidade à Era Moderna. – v.2. A época contemporânea.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora. 1980.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Editora Brasiliense. 1985.

LIMA, Marcelo. **A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação**. In: Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação / Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Marcelo Lima, Gerda Margit Schütz-Foerste orgs. – Vitória: EDUFES, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.]

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº 11/2000. 2007.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da educação no tempo presente o lugar da EJA: de que educação estamos falando?** In: Entrelaçando olhares por uma educação planetária / organização Renato Pontes Costa, Valeria Mendonça Vianna, - 1. Ed. – Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 15-25, 1997.



SPOSITO, Marília. **Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação.** Estado do conhecimento: Juventude e escolarização. São Paulo. 2000.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna Castro de. **O analfabetismo e tantos outros desafios da educação de jovens e adultos no PNE 2011-2020.** In: Ivany Rodrigues Pino; Dirce Djanira Pacheco e Zan. (Org.). Plano Nacional de Educação PNE - Questões desafiadoras e embates emblemáticos. 1ed. Brasília: INEP, 2013, v. 1, p. 129-144.

OLIVEIRA. Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem...** \_Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo.** Linhas críticas: Revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília/Brasília: FE/UnB, 2012.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação.** In: Paideia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade FUMEC. Belo horizonte, Ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular.** Editora Papirus. 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão popular p. 241. 2011.

VITÓRIA, Conselho Municipal de Educação, **Parecer nº 01/2011**, que analisou o texto da Resolução que regulamenta a modalidade EJA no município de Vitória, aprovado em 20/04/2011.

VITÓRIA. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória.** 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZAL, Eliane Saiter; MIRANDA, Gabriel; RODRIGUES, Henrique José. **Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática.** In: Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e formação humana. Edna Castro de Oliveira et al. (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 359p.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA.**

Pesquisadora: Eliane Saiter Zorzal

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

Público alvo: Estudantes com idades entre 15 e 17 anos, turmas Polo 1 e Polo 2, da EMEF “Admardo Serafim de Oliveira”.

### **CHEGADA DO ESTUDANTE NA ESCOLA**

- 1- Você veio de qual escola?
- 2- Porque saiu daquela escola?
- 3- Fale-me um pouco de seu percurso em sua escola anterior.

### **O ESTUDANTE JOVEM E O ESTUDANTE JOVEM NA EJA**

- 4- Fale-me um pouco de sua chegada nesta escola.
- 5- Você gosta de estudar aqui? Por quê?
- 6- O que te motiva a vir para a escola e o que te desanima?
- 7- O que você mais gosta de fazer fora da escola?

### **RELAÇÃO JOVENS E PROFISSIONAIS DA ESCOLA**

- 8- Fale-me sobre sua relação com os professores de forma geral.
- 9- Como você reage quando a atividade proposta para a aula não lhe chama atenção?
- 10- Como você reage quando é interpelado por algum professor por alguma atitude sua?
- 11- Quando o professor não gosta de alguma atitude sua em aula, como ele reage?
- 12- Fale-me sobre sua relação com os outros profissionais da escola de modo geral.