O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 45 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8365051

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

REVISITANDO O ESPAÇO DAS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula Ferreira Pedroso[1]

Walesson Gomes da Silva[2]

Ana Karina Ladeira Gomes[3]

Heli Sabino de Oliveira[4]

Resumo

O presente texto aborda a temática do processo de juvenilização crescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivo discutir o lugar educacional destinado aos jovens com idades entre 15 e 17 anos que frequentam essa modalidade educativa. No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica com revisão narrativa da literatura. Como resultados e conclusões, a análise do material pesquisado revelou a importância de se considerar o discurso desses jovens no enfrentamento dos desafios pedagógicos, sociais, históricos e culturais vivenciados na EJA, a fim de se tornar um espaço educativo significativo também para os adolescentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização; Pertencimento.

Abstract

This text addresses the theme of the growing youth process in Youth and Adult Education (EJA) and aims to discuss the educational place for young people aged between 15 and 17 who attend this educational modality. With regard to methodological procedures, a qualitative methodological approach was used, based on a bibliographical research with a narrative review of the literature. As results and conclusions, the analysis of the researched material revealed the importance of considering the speech of these young people in facing the pedagogical, social, historical and cultural challenges experienced in EJA, in order to become a significant educational space for adolescents as well.

Keywords: Belonging; Juvenilization; Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) tem como objetivo dar oportunidade àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade tida como própria. Nos últimos anos, tem-se observado uma mudança no perfil do público da EJA. As salas de aula, antes frequentadas majoritariamente por adultos que não tiveram acesso à escolarização, ganham um público mais jovem. Ressalta-se que tal mudança teve início com a regulamentação do ensino supletivo na Lei nº 5692/1971. Contudo, podemos

[1] Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: apfpedroso@gmail.com

[2] Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: walessongomes@gmail.com

[3] Professora do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: karina.anagomes@gmail.com

[4] Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: helisabino@yahoo.com.br

considerar que este processo de juvenilização da EJA se acentuou a partir do parecer CNE/CBE nº 03/2010, que estabeleceu a idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA.

Sobre essa questão, ao reduzir a idade mínima para o acesso à certificação de exames supletivos, os estados tiveram condição de acelerar o ensino regular, o que foi determinante para a expulsão dos jovens, com faixa etária a partir dos 14 anos. Tal fato acabou abrindo espaço para que muitas escolas legitimassem, muitas vezes de maneira forçada, a transferência de adolescentes com trajetórias escolares não lineares para turmas da EJA. Com isso, um número cada vez maior de jovens tem sido encaminhado a essa modalidade educativa, ainda que sua idade lhes permita frequentar a educação regular.

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à "expulsão" dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei nº 5692/1971. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA.

Diante deste cenário, o presente estudo apresenta os dados de uma pesquisa que buscou discutir qual o lugar educacional reservado ao jovem que pertence à faixa etária entre 14 e 17 anos e se encontra na EJA. De maneira mais específica, pretendeu-se: compreender o processo de inserção do jovem na EJA por meio da trajetória histórica desta modalidade educativa no Brasil; identificar as razões que fazem com que os jovens entre 14 e 17 anos estejam presentes na EJA e, por fim, analisar os discursos destes presentes em pesquisas já realizadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o interesse em discutir qual o lugar educacional reservado ao jovem que pertence à faixa etária entre 14 e 17 anos e se encontra na EJA, optamos por desenvolver uma pesquisa exploratória a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Para o autor, as pesquisas exploratórias almejam proporcionar uma visão geral mais aproximada acerca de determinado fato. Geralmente é utilizado quando o tipo de pesquisa compreende um tema pouco abordado e torna-se difícil formular hipóteses precisas sobre ele. Assim, visa tornar o problema mais explícito ou constituir hipóteses a partir dele. Gil (2008) prossegue dizendo que muitas vezes este tipo de pesquisa constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla, que exige revisão da literatura, discussão com especialistas, dentre outros procedimentos.

No que tange a abordagem qualitativa, Gasque (2007), enfatiza que ela é muito utilizada nas pesquisas sociais e que visam verificar uma teoria a partir de procedimentos apropriados, sem que a influência do pesquisador possa ser excluída. A pesquisa qualitativa se baseia em várias abordagens teóricas que compreendem diferentes linhas de desenvolvimento, além de considerar a subjetividade dos pesquisadores e sujeitos estudados como parte do processo investigativo.

Silveira e Córdova (2009) argumentam que a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o aprofundamento da compreensão de um grupo social em detrimento da representatividade numérica. As autoras continuam ao afirmar que assim, "os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Para desenvolver nossa pesquisa, utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, com revisão narrativa da literatura e posterior análise reflexiva de estudos desenvolvidos por vários autores. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Com base nas explicações de Ferenhof e Fernandes (2016), identificamos o uso da revisão narrativa. A escolha da pesquisa bibliográfica, com a referida revisão narrativa da literatura, se deu por nos permitir analisar a temática a partir dos levantamentos feitos por autores diversos. Isso nos possibilitou contemplar aspectos e particularidades trazidos por estudos realizados com personagens distintos e em diferentes localidades.

O PERFIL DOS JOVENS ENTRE 14 E 17 ANOS E SUA PERCEPÇÃOSOBRE A EJA

Antes de tratarmos do perfil dos jovens e sua percepção sobre a EJA, se faz necessário apresentar algumas concepções sobre juventude. Para Mary Bucholtz (2002) várias pesquisas sobre juventude apontam que a definição do termo "juventude" é muitas vezes ambígua, podendo depender mais de circunstâncias sociais do que de idade cronológica ou posição cultural.

> It is a commonplace of much research on youth cultures and identities that the youth category lacks clear definition and in some situations may be based on one's social circumstances rather than chronological age or cultural position. In a given culture, preadolescent individuals may count as youth, while those in their 30s or 40s may also be included in this category. And youth as a cultural stage often marks the beginning of a long-term, even lifelong, engagement in particular cultural practices, whether its practitioners continue to be included in the youth category or not. Related categories like adolescent, teenager, or young adult provide a greater degree of specificity concerning age, but they also vary in their application across contexts (BUCHOLTZ, 2002, p. 526).

De acordo com a autora, em uma dada cultura, indivíduos pré-adolescentes podem ser considerados jovens, enquanto aqueles que estão na faixa dos 30 ou 40 anos também podem ser incluídos nessa categoria. A juventude, entendida como um estágio cultural, frequentemente marca o início de um comprometimento de longo prazo, possivelmente até mesmo ao longo de toda a vida, com determinadas práticas culturais específicas. Isso pode ocorrer independentemente de os praticantes continuarem a ser enquadrados na categoria de "juventude" ou não. Categorias relacionadas como "adolescente", "jovem adulto" ou "adolescente" oferecem um nível maior de especificidade em relação à idade, porém também variam em sua aplicação conforme os diferentes contextos culturais.

West (1999) destaca que na Inglaterra, a definição da juventude está intrinsecamente ligada à maneira como a sexualidade dos jovens é compreendida e tratada por educadores sexuais e profissionais de saúde. Para Hall e Montgomery (2000) a juventude na Grã-Bretanha está interligada com algumas questões: sympathetic versus unsympathetic public perception, attention within anthropology versus sociology, and emphasis on young people overseas versus “at home”. Outros autores como Leccardi (1991), Abramo (1994) e Feixa (1998) argumentam que, no Brasil, a juventude é concebida como uma fase caracterizada pela liberdade, pelo prazer e pela expressão de comportamentos distintos. Esta visão está associada à ideia de moratória, que representa um período destinado a experimentações e ensaios, marcado pelo hedonismo e pela relativa ausência de responsabilidades, resultando em uma atenuação das punições em relação ao comportamento juvenil.

Conforme Dayrell (2003) aponta, compreendemos que a juventude é uma condição social intrinsecamente ligada a uma representação específica. Embora exista um caráter universal na medida em que os indivíduos passam por transformações durante uma faixa etária determinada, nas quais completam seu desenvolvimento físico e enfrentam mudanças psicológicas, a forma como cada sociedade lida com esse período e o representa varia significativamente. Essa diversidade é influenciada por fatores como as condições sociais (incluindo classes sociais), culturais (como etnias, identidades religiosas e valores), de gênero e até mesmo pelas regiões geográficas, entre outros aspectos.

Os jovens entre 14 e 17 anos se veem presos a dificuldades de manter os estudos e as demais obrigações, visto que ainda são inexperientes para um emprego com uma remuneração atraente e não sabem como vai ser seu futuro. Porém, estão sempre com o pensamento em busca de melhorar sua atual condição, ao passo que percebem que os estudos são importantes para sua inserção na sociedade e podem ajudar a alcançar esse objetivo. No entanto, como nos explica Pais (2009) muitos se sentem pressionados pela cultura social a se tornar um “adulto” o quanto antes, procurando começar a trabalhar para auxiliar financeiramente em casa. Sendo,

> [...] um dos traços que mais caracteriza a actual condição juvenil é a situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro. Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo – porque a precariedade pauta as suas trajectórias de vida – muitos deles não conseguem reunir condições de independência económica estável. E não obstante, independentemente de as fronteiras entre as várias fases de vida se encontrarem sujeitas a uma crescente indeterminação, continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem entre as várias fases de vida, havendo um reconhecimento genérico quanto às idades mínimas para se ter relações sexuais, deixar a escola, casar ou ter filhos (PAIS, 2009, p. 374).

Ao se depararem com essas fases de passagem para a vida adulta, muitos jovens percebem na EJA uma possibilidade de mudança. Assim, em seu livro Pedagogia da Indignação, Paulo Freire (2000, p. 23), traz que toda prática educativa libertadora, valoriza "o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha". Aponta para a natureza esperançada da educação, que entende a compreensão da história como uma possibilidade, jamais como determinação. Para ele, ao reconhecer os limites da educação formal e informal, estimula-se e possibilita-se a capacidade de intervenção no mundo.

Nesse sentido, ao analisar a EJA sob a ótica de Paulo Freire, Pereira (2009) traz que estamos nos referindo a uma educação que trata o conhecimento sob uma perspectiva que envolve uma visão crítica, capaz de valorizar os saberes da experiência (o saber popular) sem desvalorizar o saber científico. A autora reforça que o ponto de partida e chegada desta concepção de educação é o ser humano, com todo o seu potencial criador, inquietações e desassossegos. À vista disso,

> [...] ficou claro para nós, mas de certa forma ainda pouco evidente para alguns profissionais da educação da escola, que os tempos de formação escolar não são os mesmos dos tempos de formação humana, ou seja, acredita-se que o rejuvenescimento da EJA implica em pensar novas formas de organização da temporalidade que, na escola em questão, consiste nos tempos de aprendizagem e das relações intergeracionais (SILVA, 2009, p. 14).

Dessa forma, ao falar da Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando da vida e, uma dívida histórica, com aqueles que de alguma maneira, foram deixados à margem do processo educativo (SENHORAS, 2022), por esse motivo, não podemos desconsiderar o contexto em que estamos vivendo, nem mesmo a sociedade em questão e a influência que sofremos por parte dela.

> As inúmeras transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade e que afetam diretamente o cotidiano das novas gerações e, consequentemente, os processos de socialização dos indivíduos nas diversas instituições acabam promovendo a problematização da condição juvenil com base na existência de novas demandas referentes a um novo modo de ser jovem na sociedade atual (SOUZA; GONÇALVES, 2012, p. 5).

Com base nisso, Hostins e Trentin (2017) apontam que ao ingressar na EJA, os alunos que não tiveram acesso ao sistema educacional na idade própria e os que retornaram às salas de aula pelos mais

variados motivos, buscam superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. Segundo as autoras, esses sujeitos trazem marcas da exclusão social em seu percursoformativo e buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Nessa lógica, França Júnior (2019, p. 84) afirma que

> Uma das interfaces do debate sobre juventudes periféricas com a educação diz respeito à construção de processos educativos que busquem, não apenas evidenciar e fortalecer saberes, culturas locais e experiências de grupos jovens que se encontram em posição subalterna nos espaços urbanos, mas principalmente desenvolver um processo educativo de caráter emancipatório, transformando a marca negativa, um estigma, em um emblema, que se articula como propulsorde novas identidades e subjetividades [...].

Sob essa ótica, Arroyo (2017), ressalta que as dificuldades acometem principalmente alunos de escolas públicas populares, incluindo a EJA. Para ele, dentre os muitos obstáculos encontrados por estes jovens estão o fato de eles terem que lidar com a pobreza, a opressão, o trabalho, o desemprego, a fome, o viver marginal nas cidades. O autor também cita a ausência de uma percepção realista nos currículos, no que tange à verdade sobre o outro lado da história social. Assim, a instituição escolar acaba por privar o direito a estes saberes, além de não reconhecer que as vivências sub-humanas existem e impactam na vida e na rotina destes alunos.

Corroborando com essa visão, Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1077) nos apresentam depoimentos de jovens que demonstram ter o desejo de cursar o ensino superior, mas “se defrontam com as dificuldades inerentes ao meio social de origem”. Essa perspectiva de realizar o sonho de fazer uma faculdade é demonstrada na fala da Ester (16 anos) que afirma “tenho que fazer faculdade” (SOARES, 2020, p. 173). Entretanto, a maioria dos jovens se depara com a realidade de ter que trabalhar por se encontrar em condições precárias de subsistência, o que acarreta prejuízo ao desempenho escolar graças ao cansaço trazido pela rotina de trabalho. Os autores nos apresentam também que “algumas jovens viveram a questão da gravidez precoce, que também interferiu diretamente na trajetória escolar” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1077).

Na mesma linha, Soares (2020, p. 128) traz um relato do jovem Moisés que afirma: “eu gostava da escola, eu segui direitinho, só me sentia preso na escola, aí eu comecei a faltar muito, comecei, a não gostar de ir pra escola.” Como nos explica a autora, ele não via sentido na escola “regular” pelo fato de não ocorrer um diálogo com as suas necessidades, o que fez com que o jovem prosseguisse seus estudos nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Esses e outros relatos mostram algumas marcas existentes no percurso escolar do jovem além dos impactos da falta de adequação do currículo para atender a realidade dos alunos. Substanciam

também a fala de Arroyo (2017) acerca do não reconhecimento sobre as questões que permeiam a vida e na rotina destes discentes.

Rodrigues (2010, p. 105), por sua vez, reforça os impactos de se ter que lidar com os obstáculos advindos dessa realidade ao afirmar que "os jovens, quando chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais". A partir disso, Gouveia e Silva (2015, p. 146), alegam que,

> sendo assim, desenvolvem um perfil arredio que está também relacionado ao fato destes não encontrarem seu espaço, não se perceberem pertencentes a nenhuma das duas modalidades e a escolacontribui para esse fato ao não atender as necessidades dos adolescentes, não permitir que a cultura destes adentre o espaço escolar.

Para Souza, Azambuja e Pavão (2012, p. 4), "os alunos que buscam a EJA são aqueles que se percebem, ou são assim percebidos pela sociedade como excluídos". Em sua pesquisa, Borghi e Sá (2012) trazem que as narrativas de alguns estudantes apontam para o dilema de eles se sentirem desprotegidos fora da escola por serem, em sua maioria, pobres e negros. Em alguns dos relatos obtidos pelas autoras, os entrevistados, chamados pelos nomes fictícios de Madrugadão e Nego Drama (2008), contam que

> [...] a discriminação pela condição social, por morar em bairro "mal falado" e pela cor da pele é constante, sobretudo quando se trata de ações policiais. Essa discriminação vem se tornando realidade comum na dinâmica de pessoas pobres moradoras das periferias urbanas.(BORGHI; SÁ, 2012, p. 119)

Esse aspecto é reforçado por Arroyo (2007), ao afirmar que os jovens populares estão sendo cada vez mais demarcados, segregados eestigmatizados. Segundo o autor, o que está ocorrendo são as velhas dicotomias que separam a sociedade. Isso faz com que uma configuração mais igualitária fique cada vez mais distante. Para ele, a juventude popular está gradativamente mais vulnerável e com poucas alternativas de liberdade.

Nesse sentido, os jovens percebem a EJA como um ambiente que transmite segurança. Para Borghi e Sá (2012), esses estudantes ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientar e até ajudar a resolver situações sobre as quais julgam ter perdido o controle. Um exemplo citado pela autora seria que a escola demarca um lugar de proteção e prevenção contra as possíveis situações embaraçosas.

Com isso, sua importância estaria além da construção da sociabilidade, ao passo que seria fundamental na busca de identidades mais positivas, capazes de evitar que os jovens sejam associados à

figura do delinquente. Elas ainda reforçam que o ambiente escolar constrói a identidade de estudante. Isso os protege de outras identidades predefinidas, que os expõem à violência e à exclusão social, conforme explicitado no depoimento a seguir: "Se a polícia pega o cara de pé no chão, sem ir para a escola, não tem jeito, mas se está na escola não, você pode tirar a carteira e dizer, sou estudante, aí eles sabem que o cara estuda e pega mais leve" (BORGHI; SÁ, 2012, p. 119).

Os relatos obtidos por Borghi e Sá (2012) também mostram que esse jovem acredita nos benefícios de se frequentar a escola para que ele não precise sair na rua à noite, uma vez que seria a "hora do perigo" ou o pior horário para fazer alguma coisa boa no bairro. Conforme afirma o jovem chamado pelo nome fictício de Nego Drama (2008), por isso é bom estar na escola. O mesmo jovem ainda relata que a escola é uma forma de ocupar a mente e não pensar nas coisas ruins que acontecem fora do referido espaço. Em contrapartida, outro ponto levantado é que a violência em sala de aula aumentou, assustadoramente.

> Creio que essa é uma das grandes interrogações da contemporaneidade para a educação, a violência. [...] Antes falávamos indisciplinados e agora falamos violentos. É muito mais grave chamar a uma criança, a um adolescente, de violento do que de indisciplinado. É destrutivo de autoimagens ouvir na mídia que o povo é violento, que a adolescência e juventude populares são violentas. [...]O discurso da violência infanto-juvenil está instalado nas escolas. Até a docência olha com outros olhos os adolescentes e jovens populares. [...] O que as violências estão trazendo de novo é que se trata de um referencial ético, não de um referencial cognitivo. Violento não é aquele que tem problemas de aprendizagem, mas que tem problemas de conduta, de valores. [...] Antes as escolas mandavam para a EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência. [...] Os jovens e adultos populares hoje não são vistos pela mídia, pelos intelectuais e até pela escola como diferentes em capacidades de aprender, mas como diferentes em termos morais, éticos (ARROYO, 2007, p. 14-15).

A partir da colocação de Arroyo (2007), é possível compreender o fato de os jovens se perceberem e serem tidos como intrusos. Gouveia e Silva (2015) reforçam essa ideia ao trazer que tal percepção ocorre tanto no ensino regular quanto na EJA. Isso faz com que estes discentes se sintam "fora do lugar", como sugere Silva (2010) a partir de conversas e depoimentos informais obtidos em sua pesquisa, ou ainda, que eles sejam tidos como "sujeitos da ausência" por serem não escolarizados, não educados e não civilizados, como cita Resende *et al*. (2014). França Júnior (2019), ressalta ainda que:

> a construção da invisibilização do outro se dá em pequenas atitudes e paulatinamente. Orientada pela mídia, pelos valores morais e estéticos das elites, nossa sociedade vai contornando os limites do modelo padronizado e definindo o normal, como bem nos lembra Foucault (1982), ao examinar os processos de normalização, articulados à cultura, à sociedade e à história. Por outro lado, as características dos modos de ser dos sujeitos que extrapolam os limites da normalidade são tratadas como inadequadas e passíveis de interdição, tanto em seus aspectos físicos quanto simbólicos. Assim, a valoração dessas atuações e vivências externas aos limites da padronização

> da ideologia dominante é apresentada sempre no viés negativo e\ou da ausência (FRANÇA JÚNIOR, 2019, p. 34-35).

Silva (2010) continua ao trazer que tem sido comum encontrar, na narrativa dos docentes, reclamações sobre conflitos causados pelo público da EJA que está cada vez mais heterogêneo em termos geracionais. Pondera, acerca dessa questão, que isso se deve ao aumento considerável da presença de jovens que acontece, de certo modo, em decorrência da exclusão implementada pelas escolas de ensino regular com relação ao público infantil ou adolescente, que são considerados indesejáveis. Dessa maneira, podemos analisar que

> A visão do jovem sobre o seu estar na EJA, é diferente da visão construída pelo adulto em decorrência do momento de vida e da expectativa de futuro de ambos. De certa forma o adulto vê o jovem da EJA, de maneira bastante crítica. Considera que o jovem pelo seu modo de agir, de vestir, de se comportar, não levam a sério os estudos e interferem de forma negativa na aprendizagem (MINATTO, 2015, p. 2).

Em partes, essa percepção acerca do jovem e de sua relação com as instituições de ensino, sobretudo no caso da EJA, está relacionada ao fato de que sua presença altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecemno espaço educacional, conforme sugere as reflexões de Silva (2010) sobre a fala de Brunel (2004). Arroyo (2007) e Gouveia e Silva (2015), enfatizam que o comportamento agitado e imaturo de alguns adolescentes, faz com que eles sejam discriminados por parte de outros estudantes e até mesmo professores.

Silva (2010) ilustra esse aspecto ao contar que, em uma de suas pesquisas, percebeu uma desconfiança e desconforto por parte de alguns jovensenquanto realizava suas anotações. Alega que aos poucos foi entendendo que aqueles alunos acreditavam que os registros feitos poderiam servir para "deletá-los" junto à direção da escola. Afirma que, naquele momento, ficou claro para ele e, de certo modo, pouco evidente para alguns profissionais da educação da escola que "os tempos de formação escolar não são os mesmos tempos de formação humana" (SILVA, 2010, p. 26).

Para Souza e Gonçalves (2012), a presença dos jovens no ambiente escolar quase sempre é vista sob a ótica da irresponsabilidade, rebeldia eindisciplina. Valendo aqui destacar, que essa ótica também se repete em outros países da América Latina, conforme destaca DI PIERRO (2008) ao mencionar que a educação de Jovens e Adultos se constitui como um espaço de contenção dos problemas sociais e da diversidade sociocultural daqueles alunos adolescentes e jovens que são precocemente rejeitados pelo ensino regular.

> En tercer lugar, la EPJA configura un espacio de contención de las problemáticas sociales y de la diversidad sociocultural rechazadas por la educación común, abriéndose como un canal de reinserción en el sistema educativo de adolescentes y jóvenes de él excluidos precozmente, y de aceleración de estudios para aquellos que presentan acentuado atraso escolar (DI PIERRO, 2008, p. 112)

Nas escolas, esses rapazes e moças também são vistos como o grupo do "fundo" da sala, os "indisciplinados" e "bagunceiros", que não prestam atenção nas aulas e com frequência "matam" os horários de determinados professores. Assim, Carvalho (2017, p. 137) nos apresenta o relato de um adolescente com 17 anos que diz: "[...] me afastei da escola por algumas coisas que aconteceram na minha família e eu era um aluno peralta demais". Por isso, observamos continuamente esse processo de exclusão nas escolas em razão das características apresentadas pelos jovens.

Ferro e Lima (2016, p. 168), por sua vez, trazem que

> o jovem carrega dentro do âmbito social um conjunto de rótulos comportamentais preconcebidos, desde a sua concepção enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo social. No âmbito das escolas que trabalham a modalidade da EJA, geralmente, pertencentes à camadas periféricas da sociedade, esses sujeitos recebem rótulos que enaltecem os seus possíveis defeitos, não evidenciando potencialidades escondidas em suas concepções de mundo mais aprofundadas. Um desses rótulos é o chamado coloquialmente de "aluno problema" (FERRO; LIMA, 2016, p. 168).

Na mesma linha, Souza e Gonçalves (2012) consideram que os profissionais que atuam nas escolas que ofertam a EJA também não entendem que os jovens que frequentam as turmas de Educação de Jovens e Adultos estão inseridos em um sistema social perverso e que suas atitudes refletem sobre suas condições e experiências de vida. Seu modo de agir retrata a manifestação de uma posição contrária à lógica preestabelecida. Nesse contexto, nota-se que há uma tensão em compreender o público da Educação de Jovens e Adultos "como sujeitos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e deformadoras)" (SILVA, 2010, p. 63).

Paulo Freire (2000) contrapõe ao dizer que, por esse motivo, a educação é tão importante, pois ela é fundamental no processo de denúncia dessa realidade perversa no intuito de transformá-la. Segue afirmando que nos cabe a nossa inserção no mundo e não uma adaptação a ele. Nesse sentido, há a necessidade de se romper com padrões predefinidos para a adoção de uma postura crítica de consciência.

Infelizmente, os alunos adultos e professores, quando indagados sobre a presença dos jovens na EJA no período noturno, deixaram em evidência "a legitimidade do pertencimento desses adolescentes e jovens à escola "da noite", evocando atributos que justificariam o seu não pertencimento e,

consequentemente, a sua exclusão, tais como: "não querer estudar" e "não ser trabalhador"" (SCHNEIDER; FONSECA, 2013, p. 231).

No tocante à postura dos jovens, Silva (2011) relata que os meninos necessitam se afirmar como homens para as meninas, uma vez que ambos estão na idade das descobertas sexuais. Segundo a autora, para ocupar este espaço eles acabam se desafiando em brigas e que este jovem, que tenta defender seus ideais momentâneos por feio da força física e verbal, não percebe que está se prejudicando.

Isso reforça o fato de que, no plano educacional, a identidade é extremamente importante para o jovem, uma vez que atribui sentidos e significados para a sua experiência cotidiana. Silva (2010, p. 75) diz que "é na escola, e, no caso da pesquisa, na EJA, que os jovens [...] vivenciam parte significativa dos seus processos socializadores". Contudo, para evitar situações inapropriadas, essa identidade precisa ser trabalhada, no sentido de possibilitar o entendimento lúdico e ético dos limites, sem que leve a uma obediência medrosa e cega (FREIRE, 2000).

Seguindo a mesma lógica, Oliveira (2001), citado por Souza, Azambuja e Pavão (2012), traz que a identidade, independentemente de sua natureza, necessita de reconhecimento para que não haja um comprometimento das bases deste jovem. Porém, como já mencionado, ocorre que, muitas vezes, a falta de compreensão por parte dos educadores e dos alunos mais velhos, sobas razões que levam aos seus comportamentos, faz com que o jovem seja percebido como aquele que atrapalha as aulas,

> apresentando com frequência comportamentos indisciplinados, sendo, portanto, vistos como problemáticos. Estes supostamente ocupam o espaço destinado ao aluno adulto, trabalhador que demonstra interesse pelo estudo, sendo aceitos, ao passo que o adolescente muitas vezes transgrede essa lógica, "atrapalha" (DOLLA; COSSETIN, 2013, p. 6).

Nesse contexto, Freire (2000) afirma que compreender adolescentes e jovens é uma capacidade crítica que envolve entender o novo. Para o autor, não há cultura nem história imóveis, desse modo, a mudança seria uma constatação natural. Segundo ele, o que ocorre é uma mudança acelerada nos dias de hoje. O autor exemplifica a situação ao dizer que, o bisneto, repetia as formas culturais de falar e expressar de seu avô, contudo, atualmente, o filho mais novo não repete o irmão mais velho. Essa dinâmica acelerada dificulta as relações entre pais, mães e filhos, além de afetar o ambiente escolar.

Silva (2010) também aborda tal questão ao dizer que a presença de jovens na escola predispõe a existência de "culturas juvenis" interagindo no interior dela. Assim, o ideal seria que a comunidade escolar compreendesse que tal escola não deveria "seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo de vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte" (SILVA, 2010, p. 59). Complementa, ao dizer que

é comum encontrar discursos que trazem as pessoas jovens e adultas como se este fosse um grupo homogêneona EJA.

A partir disso, Gouveia e Silva (2015) declaram que os jovens perderam a confiança na instituição de ensino e a maioria deles não pretende ir além do Ensino Médio. Eles ainda guardam as marcas do perfil excludente da escola, o que faz com que não aceitem facilmente as regras impostas. Na pesquisa realizada por Veríssimo, Souza e Furtado (2016), aspectos como desmotivação, desinteresse, não gostar de estudar, dificuldades de aprendizado, foram apontados para justificar as causas de desistência. Outro fato enfatizado pelas autoras é que muitos desses jovens saem da escola regular e são direcionados para a EJA sem saber a razão, como afirma Silva (2011, p. 8):

> este jovem não é consultado do porquê não vai mais frequentar os bancos escolares, [...] há também o jovem que efetiva a matrícula e frequenta um período de dias, às vezes um mês e não retorna à sala de aula, um fenômeno novo acontece, ele o jovem, não sai do portão da escola de dia. [...] à direção, que é a mesma que está à noite, conversa com ele e diz que ele agora é aluno da EJA, que não deve estar ali naquele momento, mas este aluno não vem à escola a noite, não frequenta as aulas, não está nos bancos escolares. São encaminhados os documentos da infrequência - FICAI e mesmo assim não há retorno, sendo alguns alunos encaminhados à Promotoria da Infância e Juventude do município. O jovem que não frequenta os espaços escolares é o jovem que não tem oportunidades e que não é aceito durante o dia, o que é transmitido a ele e a seus pais é que com aquela turma ele não consegue "render".

Antes de irem para a EJA muito jovens apresentam dificuldades de aprendizado. Isso pode ser percebido na pesquisa de Soares (2020, p. 141) que nos mostra na fala da jovem Madalena (17 anos), que afirma que "Tem que entender os alunos, tem que saber explicar os deve pros aluno, porque a maioria dos professor explica, mais não explica aquilo que cê não entendeu". Tal relato demonstra as dificuldades que a entrevistada apresenta durante seu percurso escolar, pelo fato de as explicações dos professores não fazerem sentido para ela.

Com tudo isso, geralmente, a motivação para que os jovens retornem à escola está ligada ao fato de eles saberem que o estudo é fundamental para sua atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido, Gouveia e Silva (2015) citam Rodrigues (2012) que apresenta a necessidade de trabalhar para ajudar emcasa ou arcar com o próprio sustento, como um dos motivos que levam osalunos a procurar a EJA cada vez mais cedo. Isso também é reforçado por Haddad e Di Pierro (2000) como resultado da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho.

Muitos dos jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos se veem em uma situação complicada quando precisam ajudar financeiramente no lar, deixando de concentrar nos estudos para trabalhar. Assim, muitas vezes, atuam de maneira informal, auferindo uma baixa renda para garantir as condições básicas em sua moradia. A partir disso, podemos considerar que esse número cada vez mais expressivo

de adolescentes nas turmas da EJA, como vimos historicamente no primeiro tópico desse capítulo, também pode ser explicada porfatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

A respeito desses jovens, Andrade (2004, p. 50) mostra que:

> são jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um "incansável" número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos) (ANDRADE, 2004, p. 50).

Quando voltam a estudar na EJA, se veem tendo uma chance de "ascender socialmente e profissionalmente, rompendo barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender" (MAFFISSONI, 2012, p. 30). Entretanto, para aprenderem, precisam que o ensino-aprendizagem tenha relevância em suas vidas, de modo que esse processo não se torne apenas uma certificação. Nesse âmbito, torna-se necessário que a educação promova um crescimento desses adolescentes, de maneira que eles possam ter novas oportunidades na sociedade. Conformeapontado por Freire (2000), "é por isso que uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser" (FREIRE, 2000, p. 17).

Além disso, esses jovens precisam enfrentar barreiras para continuar estudando. Dentre elas estão o cansaço de um dia de trabalho, muitas vezes chegar para as aulas e não ter se alimentado, enfrentar o medo de ser assaltadoao sair da escola à noite, entre outras. Nessa mesma linha, Carvalho (2017) demonstra o que uma jovem de 16 anos acaba passando ao parar de estudar. Em sua narrativa explica que quer muito continuar frequentando a escola, mas tem muito medo por morar em um bairro perigoso. Essa moça conta que foi estudar na EJA por sentir envergonhada de ser "grande" nas turmas do Ensino Fundamental.

Entretanto, como citado anteriormente, na maioria dos casos esses jovens não abandonam os estudos na EJA por quererem buscar um futuro melhor para eles e suas famílias, pois veem as dificuldades que seus familiares enfrentam no dia a dia. Segundo Carvalho (2017, p. 138-139), outro rapaz de 17 anos diz que "a EJA é uma janela que se abriu para que eu possa melhorar de vida, preciso terminar meus estudos, hoje levo as coisas um pouco mais a sério, mas não foi sempre assim". Aqui é possível notar que ele vê na Educação de Jovens e Adultos uma maneira mais rápida de alcançar seus objetivos.

Esses jovens, ao entrar na EJA, em vista de seu percurso escolar anterior, passam a se sentir bons alunos por se esforçar mais em fazer o que está sendo proposto. Tudo isso pode ser reforçado a partir

dafala de Madalena (17 anos) que diz "[...] melhorei muito, esse ano eu tô boa, fazeno os deve direito" (SOARES, 2020, p. 142).

Nesse sentido, Connell (1996), citado por Pereira (2009), informa que a escola representa a principal fonte de esperanças de um futuro melhor para uma grande parcela da sociedade economicamente excluída. Para o autor, muitas pessoas veem no estudo uma possibilidade de criar alternativas para sobreviver, ainda que tenham consciência de que, sozinha, a educação não transforma o mundo e nem garante melhorias no campo econômico. Segundo ele, muitas pessoas acreditam que voltar a estudar é uma saída para melhorar a suacondição de vida e de sua família, uma vez que ela pode contribuir com um movimento de empoderamento dos jovens e adultos.

> Os motivos do abandono escolar são muitos, mas um dos motivos fortes que retirou esses sujeitos da escola está agora reunindo esforços para trazê-los de volta: o mundo do trabalho. Os alunos esperam que a EJA proporcione acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida social mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social, sendo possível ampliar saberes e espaços de cidadania e inclusão, os quais as políticas educacionais e de educação inclusiva procuram contemplar (SOUZA; AZAMBUJA; PAVÃO, 2012, p. 6).

Souza, Azambuja e Pavão (2012) também concluíram que o interesse emterminar mais rápido e aprender mais para conseguir um trabalho melhor, mostra que as pessoas querem estar incluídas nos processos educacionais. Segundo elas, os jovens estão reivindicando seu direito à cidadania, ao desejarem o acesso ao conhecimento da cultura. Esperam que a EJA proporcione uma vida social mais digna através do acesso ao mercado de trabalho e por meio do domínio dos conhecimentos culturais, bem como da inserção no mundo político, econômico e social.

Assim, conforme Pereira (2009, p. 6),

> embora saibamos que o analfabetismo está diretamente relacionado à pobreza e às consequências de uma estrutura social e economicamente injusta, muitos jovens e adultos analfabetos sentem- se culpados e envergonhados por se encontrarem nesta situação. Trazem para si ou para a família um sentimento de culpa pelo fato de não saberem ler e escrever. [...] Muitos educandos expressam seus sentimentos de impotência sobre o estar analfabeto, também exprimem ideias que reafirmam a responsabilidade individual do analfabeto por sua condição. [...]as ideias que os educandos têm de si foram interiorizadas durante a vida, são ideias construídas socialmente. Por vivermos em uma sociedade letrada, o valor que se dá à leitura e à escrita acaba por desvalorizar aqueles que não se apropriaram deste saber (PEREIRA, 2009, p. 6).

A partir das colocações dos autores supracitados, notamos, por meio das revisões bibliográficas, a necessidade de se discutir ainda mais qual o lugar educacional reservado ao jovem que pertence à faixa etária entre 14 e 17 anos e se encontra na EJA. Percebemos que são poucas as pesquisas o trazem

como protagonista do processo educacional, de modo a entender suas particularidades e de possibilitar a reflexão acerca de um novo processo de ensino voltado para esse jovem, sobretudo na EJA. Além disso, conforme traz Terra (2008) *apud* Silva (2010, p. 77) as práticas pedagógicas ainda carecem conceber esse estudante enquanto "sujeito jovem" com múltiplas possibilidades e potenciais. E por esse motivo, "o investimento na relação educativa pode ser capaz de possibilitar a superação do sentimento do "fora do lugar" de alguns sujeitos que hoje se encontram na EJA, sobretudo os jovens" (SILVA, 2009, p. 15).

Como afirma Carvalho (2017, p. 16) através das suas pesquisas, é "evidente a pouca expressividade de investigações sobre a juvenilização [...] e a escassez de estudos que envolvam a EJA e suas problemáticas". Com isso, verificamos que há um certo volume de informações acerca das razões pelas quais eles foram direcionados para a Educação de Jovens e adultos e sobre as suas perspectivas de futuro para com esta modalidade de ensino, porém, pouco é trazido a respeito do lugar educacional destinado a estes jovens e suas percepções. Como vimos anteriormente, muitas vezes, ele não encontra seu lugar no ensino regular e nem na EJA por não se sentir pertencente a nenhuma das modalidades de ensino.

OS JOVENS E SUAS PERCEPÇÕES

O período correspondente à adolescência, como mostra Pais (2009), é composto por desafios de diferentes ordens, dentre os quais aqueles advindos da projeção quanto ao futuro, ao campo de trabalho, às pressões de uma realidade social que, não raro, demandam que sejam adultos. É, pois, nesse intempestivo bojo, e em um país historicamente demarcado por desigualdades sociais estruturantes, que se encontram os jovens entre 15 e 17 anos que na EJA estão.

Marcados pela desigualdade e também pela inexperiência, por vezes, se veem na dificultosa manutenção da vida estudantil, que para grande parcela juvenil da população brasileira deve ocorrer em consonância trabalho mal remunerado que auxílio é no sustento da família. São, conforme Paiva (1983), filhos, moradores da urbe periférica, ou das zonas rurais, culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais e, também por isso, sob comprometida participação no mundo do trabalho, em geral alocados em ocupações não qualificadas.

Nesse contexto de desafios tantos, de fronteiras e experimentações, a EJA coloca-se como possibilidade e o é, inclusive, na faceta de mudança. No entanto, Wyn e Dwyer (2002) mencionam que há, a nível internacional, uma discrepância entre os propósitos declarados da educação e a evolução das prioridades e decisões dos jovens. Especificamente, a ideia convencional de transições, conforme

descrita nas metáforas de trajetórias presentes em documentos políticos, está gradativamente entrando em conflito com os estilos de vida experimentados pelos jovens em diversas nações.

> There is an emerging disparity between the stated goals of education and the changing priorities and choices of young people. In particular, the linear notion of transitions, expressed in the metaphors of pathways used in policy documents, is increasingly at odds with the patterns of life experienced by young people in many nations (WYN; DWYER, 2002, p. 147).

Sven Morch (2002) demonstra como uma análise inovadora da interligação entre juventude, modernização e competência pode ter um impacto significativo tanto na compreensão geral da juventude quanto nas perspectivas de desenvolvimento educativo.

> A new analysis of the relation between youth, modernization and competence might influence both the general understanding of youth understanding and educational developmental perspectives. In modern society, the period of youth is changing from being a transition to a highly valued period in its own right. In this way, youth life functions as a reserved situation of fragmented contextualization of modern development. This change questions the traditional educational perspective and underlines the new challenge of developing general competence for modern life (MORCH, 2002, p. 49).

Para o autor, na sociedade contemporânea, o período da juventude está deixando de ser meramente uma fase de transição para se tornar um estágio intrinsecamente valorizado em si mesmo. Nesse contexto, a vida juvenil desempenha o papel de um cenário especializado que contextualiza de maneira fragmentada o processo de desenvolvimento moderno. Essa mudança desafia os preceitos educacionais tradicionais e enfatiza a nova e premente necessidade de cultivar competências abrangentes para a vida na era contemporânea.

Conforme destaca Pereira (2009), ao apontar para a historicidade enquanto feitura humana e tecida no diálogo entre os saberes de ordens diversas, a perspectiva freireana, assinala compreensão ampliada da educação; uma vez que vê no sujeito, interventor do e no mundo, um ser que sabe, que tem na experiência e vivências tantas conhecimentos que importam e que devem atrelados ser ao saber científico.

Ao se falar da Educação de Jovens e Adultos, em voga está a vida e os contextos que a ela fundam. Nesse sentido, pensar a EJA é fazê-lo em observâncias constante às dinâmicas, especificidades, aos cotidianos repletos de possibilidades e desafios que compõem as vivências dos variados sujeitos; as quais se dão em relação direta com a sociedade que, em todo tempo, os influencia e transforma.

À EJA, ao trabalho que nela desenvolvido é está o desafio de se construir uma perspectiva que cotidianamente se dá no entendimento de uma "educação para sujeitos concretos, em contextos

concretos, com histórias concretas, com configurações concretas" (ARROYO, 2007, p. 07) e que não pode ser desconsiderada.

Nas escolas, por não poucas vezes, esses sujeitos são também vistos como o grupo do "fundo" da sala, os "indisciplinados" e "bagunceiros", que não prestam atenção às aulas e que com frequência "matam" os horários de determinados professores. Em outro espectro do mesmo desafio, está Carvalho (2017, p. 137) a apresentar a ótica que se estabelece no lado oposto dessa configuração: a percepção que, distinta da referida ótica, oferta o relato de um adolescente com 17 anos, que diz: "[...] me afastei da escola por algumas coisas que aconteceram na minha família e eu era um aluno peralta demais".

Infelizmente, como mostram Schneider e Fonseca (2013), tal compreensão crítica e sob abrangente consciência parece ainda escassa ser. Ao menos é o que mostra o universo de estudantes adultos e professores por elas investigados. Uma danosa ausência de reflexão acerca da estigmatização e do lugar educacional desses alunos jovens que se encontram na Educação de Jovens e Adultos.

Atenta à postura dos jovens no universo da EJA, está Silva (2011), para quem o aparto identitário dos sujeitos, sob suas variadas nuances, precisa ser compreendido em diálogo com a realidade social mais ampla. É esse o caso, por exemplo, quando da discussão acerca dos papéis sexuais, de gênero e amorosos manifestados por esses jovens.

Nesse sentido, aponta-se para jovens que têm em suas vivências cotidianas barreiras de diversas ordens a ultrapassar. E as têm não apenas ao tentarem acessar a escola, mas, como visto, também em seu interior e no convergir dos variados atravessamentos em que se encontram. É este, por exemplo, o caso de conseguirem compatibilizar extensas e extenuantes jornadas de trabalho à também necessária vida estudantil.

Tal compreensão e defesa esbarra por exemplo naquilo que expressa Silva (2010, p. 77), ao apontar que as práticas pedagógicas ainda carecem conceber esse estudante enquanto "sujeito jovem" com múltiplas possibilidades e potenciais. E por esse motivo, "[...] o investimento na relação educativa pode ser capaz de possibilitar a superação do sentimento do "fora do lugar" de alguns sujeitos que hoje se encontram na EJA, sobretudo os jovens" (SILVA, 2009, p. 15).

Até então, inclusive a partir do defendido por Silva (2010), fica a compreensão de que a

> identidade na sua forma plena remete-nos ao sentimento de pertencimento, pois a ideia de pertencimento nos auxilia a pensarmos a identidade na perspectiva da pluralidade e dos processos de reestruturações identitárias que ocorrem na nossa relação com os outros e que nos permitem construir uma ideia singular de nós mesmos (SILVA, 2010, p. 29).

Entender essas identidades a partir dos sujeitos jovens que as enunciam, ouvi-los e compreender seus anseios e perspectivas, bem como destacá-los como sujeitos da ação educativa que a eles

contempla em suas especificidades, parece um desafio a ser melhor compreendido. E, portanto, um desafio ao qual muitas discussões podem e devem se orientar, oportunizando diferentes estudos e investigações. Afinal, como anteriormente visto, muitas vezes, estes jovens não encontram seu lugar no ensino regular e nem na EJA, por não se sentirem pertencentes a nenhuma das modalidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste texto chegando, acredita-se oportuna a retomada de seu objetivo inicial, a fim de que se possa compreender qual foi a resposta possível a ele e ainda identificar as novas inquietações geradas ao longo deste percurso. Ao trazer à tona a discussão acerca do (não) lugar educacional reservado ao jovem que pertence à faixa etária entre 15 e 17 anos e se encontra na Educação de Jovens e Adultos, fica perceptível que os jovens podem se sentir excluídos, em termos educacionais, tanto da escola regular, quanto da EJA. Verificou-se que, em muitos casos, esse aspecto ocorre por em função da não compreensão da escola quanto ao trato para com as particularidades desses estudantes; algo evidenciado, inclusive, na estruturação curricular e na compreensão de alguns educadores. Tal fato se estende ainda aos colegas de classe mais velhos/adultos, sobretudo nesta modalidade educativa, que também tem um olhar de repreensão pejorativa e reduzida sobre estes estudantes jovens, não raro compreendidos como intrusos.

Diante se está, portanto, de sujeitos “invisibilizados”, como sugere França Junior (2019), ou de “sujeitos da ausência”, como nos trazem Resende *et al*. (2014). São, pois, os jovens que estão “fora do lugar”, como propõe Silva (2010). Nesse sentido, coloca-se como essencial o repensar dos processos de escolarização e aceitação dos jovens, de modo que a escola possa acolhê-los e não de excluí-los. Trata-se, conforme elucida Dayrell (2007, p. 1125), de perceber que esses jovens em suas vivências escolares “estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, [...] um momento privilegiado de construção de identidades, [...] e aprendizagem da autonomia”.

Enfim, parece ser ainda necessário à escola o entendimento de colocar-se como espaço de acolhimento a transformação desse adolescente/jovem, possibilitando-o um percurso em que sejam possíveis os tão desejados câmbios, as reflexões, a escuta sobre si e seus anseios. Importa que nela estruturem um conhecimento também sobre si, para si, a fim de que possam compreender e lutar por seus direitos, sob acurada percepção de seu papel protagonista. Dessa maneira, o jovem poderá decidir qual o seu lugar educacional, refletindo se quer permanecer na escola “regular” ou se prefere estar na EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens". *In*: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

ARROYO, M. "Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, 2007.

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

BORGHI, I. S. M.; SÁ, M. R. G. B. "Tramas das Relações na Escola: Trajetórias escolares de jovens da EJA". **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, vol. 21, n. 37, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/09/2023.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/09/2023.

BUCHOLTZ, M. "Youth and cultural practice". **Annual Review of Anthropology**, vol. 31, 2002.

CARVALHO, C. C. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens (Dissertação de Mestrado em Educação). São Luís: UFMA, 2017.

DAYRELL, J. "O jovem como sujeito social". **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

DI PIERRO, M. C. "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas em Latinoamérica y el Caribe". *In*: CARUSO, A. (coord.). **Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y Caribe**. Ciudad de México: CREFAL, 2008.

DOLLA, M. C.; COSSETIN, M. "A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos". **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Campinas: Editora Navegando, 2013.

FERRO, M. A.; BOYLE, M. H. "Self-concept among youth with a chronic illness: A meta-analytic review". **Health Psychology**, vol. 32, n. 8, 2013.

FERRO, S. M.; LIMA, A. D. "EJA e formação: tecendo percepções sobre a juvenilização da modalidade". **Anais do XV Encontro Cearense de Historiadores da Educação**. Fortaleza: UFC, 2016.

FRANÇA JÚNIOR, A. A. S. **Da favela para o mundo**: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência). Belo Horizonte: UFMG, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. "A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos". **Revista Científica Interdisciplinar**, vol. 2, n. 3, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. “Escolarização de jovens e adultos”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HALL, T.; MONTGOMERY, H. “Home and Away: 'Childhood', 'Youth' and Young People”. **Anthropology Today**, vol. 16, n. 3, 2000.

HOSTINS, R. C. L.; TRENTIN, V. B. “Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?”. **Inclusão Social**, vol. 11, n. 1, 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. “Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio”. **Educação e Sociedade**, vol. 32, n. 117, 2011.

MORCH, S. **Youth and education**. London: Sage Publications, 2003.

PAIS, J. M. “A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse”. **Saúde e Sociedade**, vol. 18, n. 3, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

PEREIRA, D. F. F. “Educação de Jovens e Adultos: Uma reflexão à luz de Paulo Freire”. **Revista Educação**, vol. 1 n. 1, 2009.

RODRIGUES, D. J. “A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA”. *In*: ARAÚJO, J. M. D.; VALDEZ, G. R. B. (orgs.). **PROEJA**: refletindo o cotidiano. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2012.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. “Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: Inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola”. **Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 122, 2013.

SENHORAS, E. M. **Educação de Jovens e Adultos**: debates contemporâneos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

SILVA, N. N. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2010.

SILVA, N. N. **Juventude, EJA e relações raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SILVA, R. P. **Adolescentes na EJA** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SOARES, L. P. **Eu quero educação que tenha importância na nossa vida**: trajetórias escolares e sentidos da escolarização para os jovens da EJA no município de Conselheiro Lafaiete-MG (Dissertação de Mestrado em Educação). Mariana: UFOP, 2020.

SOUZA, C. R. S.; AZAMBUJA, G.; PAVÃO, S. M. O. “Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos – EJA: práticas de inclusão ou exclusão?”. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 59, n. 2, 2012.

SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M. C. P. B. “A constituição do jovem como sujeito social: perspectiva e desafios do reconhecimento da juventude na Educação de Jovens e Adultos”. **Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão: EDUCON, 2012.

VERÍSSIMO, A. M. M.; SOUSA, G. M. P.; FURTADO, Q. V. F. "Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades". **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal: Editora Realize 2016.

WEST, J. "(Not) talking about sex: youth, identity and sexuality". **The Sociological Review**, vol. 47, n. 3, 1999.

WYN, J.; DWYER, P. "New patterns of youth transition in education". **International Social Science Journal**, vol. 52, n. 164, 2002.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 45| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima