



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS
ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE
RELAÇÕES**

**Londrina, PR
2018**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2018

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS
ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE
RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

**Londrina – Paraná
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Barrios, Juliana Bicalho de Carvalho .

O abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes e a Juvenilização da EJA : uma teia de relações / Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. - Londrina, 2018.
153 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos - Tese. 2. Juvenilização da EJA - Tese. 3. Política Educacional - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO PELOS ESTUDANTES E A
JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- UNIOESTE

Profa. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Tânia da Costa Fernandes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 23 de Fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Eis que chega a hora de encerrar a escrita deste trabalho e, junto dela, enfrento agora um desafio tão grande quanto desenvolver esta pesquisa: expressar em palavras os agradecimentos a pessoas únicas em minha vida.

Quero lembrar de Deus. O progenitor que colocou em meu coração o amor pela Educação. Agradeço-o imensamente pela motivação em pesquisar o fenômeno da juvenilização e pela sabedoria que me concedeu para que fosse possível conseguir tal feito. Agradeço-o especialmente por, em um mundo com tanta desigualdade social, jamais me permitir desacreditar em sua existência. Pela fé, esperança e discernimento, muito obrigado, Deus!

Prof. Dra. Eliane Cleide, ao final de 2015 você escolheu a minha proposta de pesquisa para te acompanhar durante os anos de 2016 e 2017 e confiou em minha capacidade para desenvolver este trabalho. Em todo o processo de orientação, nunca me deu as respostas prontas, mas, engenhosamente me indicou todos os caminhos aos quais eu deveria percorrer para encontrá-las. De maneira afetuosa me alertou sobre as pedras e flores que eu poderia encontrar nesta caminhada. Como um ser humanamente inspirador, em ambos os momentos – quando estive com as flores e com as pedras nas mãos – você esteve lá. Pela confiança, paciência e sabedoria, muito obrigada, Eliane!

Raquel, um dia você me disse que quando uma estrela pisca em seu coração, não é à toa. Chamou essa estrela de sonho. Seguiu afirmando que, por mais difícil e improvável que este sonho pareça ser de acontecer, esforços não devem ser poupados para alcançá-lo. Com a capacidade de persuasão de uma irmã mais velha, me convenceu a te escutar. Percebi que você acreditava verdadeiramente em minha capacidade e, então, decidi acreditar em mim também. Por mais difícil e improvável que pudesse parecer há alguns anos atrás, hoje sou Mestra em Educação. Pela amizade, cumplicidade e força, muito obrigada, Quel!

Patricia e Miguel, minha gratidão a vocês é imensurável. Nunca esquecerei do esforço e das renúncias que fizeram na minha infância e adolescência para que eu pudesse estudar. Hoje, educadora, quero transmitir aos outros o amor pela educação que vocês transmitiram pra mim. Pela vida, amor e valores, muito obrigada, mãe e pai!

Marco Antonio, meu companheiro de vida e de lutas. Não há como não falar de você. Especialmente nestes dois últimos anos, agradeço pelas ricas trocas de conhecimento que tivemos nos diálogos cotidianos, onde debatemos muito sobre os elementos sociais e a educação. Observar a sua práxis, onde você usa a educação como a sua arma, não me permite perder a esperança diante de um contexto de desvalorização educacional, como a que vivemos hoje. Pela cumplicidade, paciência e carinho, muito obrigado, Marco!

Agradeço às professoras Dra. Isaura Monica, Dra. Sandra e Dra. Tânia pelos olhares cuidadosos e pelas valiosas contribuições que me permitiram avançar nesta pesquisa.

Agradeço à equipe da pedagogia do “Subprograma Incubadora dos Direitos Sociais – Patronato” pelo companheirismo e apoio nestes dois anos. Agradeço também à minha supervisora no referido projeto, professora Dra. Ana Lucia, pela amizade e pelas ricas discussões no grupo de estudo “Patronato Penitenciário de Londrina”.

Agradeço também a Rosaria e Nayara, por caminharmos juntas por todo o período desta jornada e ao Grupo de Pesquisa do Mestrado, pelas contribuições através das discussões das obras.

*Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
[...] A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição*

Geraldo Vandré – “Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores”

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. **O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE RELAÇÕES**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade empreender uma análise do fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sob o viés das Políticas Educacionais à luz do método Materialista Histórico, buscou-se entender a correlação existente entre o abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes e a inserção dos mesmos na EJA. As questões que permearam a discussão foram: como se configura a EJA? Há relação entre o fenômeno da juvenilização na modalidade e os encaminhamentos políticos do Ensino Médio? Apresentou-se como objetivo geral compreender a juvenilização da EJA a partir da análise da política desta modalidade e da política do Ensino Médio. Enquanto objetivos específicos, discutir a relação entre a EJA e o Ensino Médio, levantar e analisar os dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e discutir o impacto educacional e social que os mesmos provocam no Brasil. Trabalhou-se com a abordagem qualitativa a partir da utilização de dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Ao fim da análise considerou-se que, embora a juvenilização da EJA tenha sido apresentada como resultante de problemas psicopedagógicos individuais dos estudantes e sociais, as raízes de seu desenvolvimento estão calcadas na influência da política e da estrutura social na educação. Considera-se, portanto, a necessidade de suscitar o debate nos diversos espaços sociais sobre o direito à educação e as formas veladas de exclusão educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização da EJA. Política Educacional.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **THE ABANDONMENT OF REGULAR HIGH SCHOOL BY STUDENTS AND THE JUVENILIZATION OF THE EJA: A RELATIONSHIP NETWORK**. 2018. 151p. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research aims to undertake an analysis the phenomenon of juvenilization of Youth and Adult Education (YAE). Through the bias of Educational Policies in the Light of the Historical Materialist Method, we sought to understand the correlation between the abandonment of normal high school by students and their insertion into the YAE. The questions that permeate the debate are: how it's configured an YAE? Is there a relation between the phenomena of juvenilization in the modality and the political referrals of the high School? It was presented as a general objective, understand the juvenilization of the YAE from the analysis of the policy of this modality. While specific objectives, to discuss the relation between YAE and the High School, to raise and analyze the educational data of the National Institute of Educational Studies and Research (NIESR) and to discuss the educational and social impact that they provoke in Brazil. Worked with a qualitative approach based on bibliography, documentary and statistical data. At the end of the analysis it was considered that, although the juvenilization of the YAE was presented as a result of individual psychopedagogical and socials problems of students, the roots of its development are based on the influence of politics and the social structure in the education. It is therefore considered necessary to raise the debate in the various social spaces on the right to education and veiled forms of educational exclusion.

Keywords: Youth and Adult Education. Juvenilization of the YAE. Educational Politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos utilizados.....	39
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTDB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJUVE	Estatuto da Juventude
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODASEC	Programa de Ações Sócio-Educativas e culturais para as Populações Carentes Urbanas
ProEmi	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

UFP	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
2 CONSTITUIÇÃO DA EJA NO BRASIL: O PERCURSO HISTÓRICO	44
2.1 PERCORRENDO UM CAMINHO NA EJA: O TEMPO.....	45
2.2 ERA VARGAS E REPÚBLICA POPULISTA: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS CAMINHANDO EM PASSOS CURTOS.....	52
2.3 DÉCADA DE 1960: “REMANDO A FAVOR E CONTRA A CORRENTE”.....	59
2.4 NOVA REPÚBLICA: A EJA ENQUANTO UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	69
3 A EJA HOJE: UM ENSAIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO	72
4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	98
4.1 DADOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO.....	98
4.2 O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	106
4.3 O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: COMEÇANDO A TECER A TEIA DE RELAÇÕES.....	111
5 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA	119
5.1 O DESENVOLVIMENTO DO FENÔMENO: UM OLHAR PARA AS INFLUÊNCIAS PSICOPEDAGÓGICAS INDIVIDUAIS, SOCIAIS E POLÍTICO-ESTRUTURAL.....	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca estudar a juvenilização, um fenômeno na Educação Básica que vem acontecendo desde os anos finais da década de 1980. Compreende-se por juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o aumento expressivo do contingente do alunado jovem e adolescente nesta modalidade de ensino. A EJA tem a possibilidade de ser desenvolvida nos Ensino Fundamental e Ensino Médio, para tanto, destina-se a jovens e adultos que, por algum motivo, não concluíram ou tiveram acesso aos estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, prescreve no artigo 37 que: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Observa-se que a escolarização da criança e do adolescente no momento em que ele está na idade para tal, é um direito que precisa ser garantido. Conforme a LDBEN 9394/96 determina, o Estado deve garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizando os períodos em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A criança deverá ser inserida no Ensino Fundamental aos 6 anos e, este, terá a duração de 9 anos. A mesma Lei, postula que o Ensino Médio terá duração de, no mínimo, 3 anos. Mas, diferenciando-se do Ensino Fundamental, não estabelece uma idade para que haja a inserção do estudante. A EJA passa a atender estes sujeitos no nível do Ensino Fundamental a partir dos 15 anos e, no nível de Ensino Médio, a partir dos 18 anos. (BRASIL, 1996). Logo, com base nesta legislação, subtende-se que a idade considerada apropriada para que haja a conclusão dos estudos é 15 e 17 anos completos, respectivamente para os Ensinos Fundamental e Médio regular. Uma vez que é a partir destas idades que a Lei da abertura para que ele possa ser desligado do Ensino regular e entrar em uma modalidade de ensino transitória: a EJA.

Embora haja uma idade entendida como apropriada, atenta-se à importância da não negligência da abertura das escolas ou desenvolvimento de possibilidades efetivas para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada possam retornar quando precisarem. As legislações que regem a EJA tratam dessa questão utilizando termos tais como: “idade certa”, “idade apropriada” e/ou “idade própria” para referenciar este pensamento. Para tanto, tais termos serão utilizados para referenciar a questão.

As legislações que regem a modalidade também trazem o conceito de Educação ao longo da vida, contudo, esta questão requer cuidado nos processos de análise. Na presente pesquisa, entende-se por educação ao longo da vida a importância de que a educação esteja disponível a todos que não a acessaram na idade apropriada. É preciso, porém, demarcar que o conceito utilizado também pode ser interpretado à luz da lógica neoliberal, a qual pretende que os sujeitos estejam sempre em processo de formação para estarem aptos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Neste caso, a educação tem um único fim: a sustentação e manutenção do sistema capitalista. Enfatiza-se, porém, que não compartilhamos da concepção neoliberal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº1, de 05/07/2000, apontam que uma das funções sociais da EJA é desempenhar com os alunos a sua formação humana e o acesso à cultura, tendo como um dos objetivos aprimorar a consciência crítica, atitudes éticas e compromisso político desses educandos, para que então, eles possam desenvolver a sua autonomia intelectual.

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 aprovado em 04/05/2011, define nas DCN para o Ensino Médio que esta etapa:

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011, p. 146).

O documento cita ainda que o acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio foi ampliado, trazendo para o campo desta etapa de ensino um novo contingente e “perfil” de estudantes. Os filhos da classe trabalhadora passaram a ocupar as escolas. Como bem destaca as DCN para o Ensino Médio, “[...] os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada” (BRASIL, 2011, p. 146). A demanda pelo ensino se expandiu e, com ela, um novo alunado passou a frequentar a escola pública. Sob a ótica de Zibas (2005, p. 25) compreende-se que:

[...] em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, mais de 9 milhões de jovens frequentavam o ensino médio. Esses números indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização.

Nos últimos anos, estabeleceu-se uma relação causal entre determinadas políticas que vem se desenvolvendo no Ensino Médio da escola regular e a inserção precoce de estudantes oriundos desta etapa na EJA, causando o aumento do contingente do alunado jovem na modalidade. A juvenilização da EJA acontece pelo abandono da escola, especificamente nesta pesquisa, pelo abandono do Ensino Médio regular por diversos fatores ou devido ao não acesso à escolarização. A problematização ocorre, pois, a EJA era hegemonicamente composta por adultos e idosos e, essa mudança, traz uma nova configuração de perfil de estudante.

Considera-se criança no Brasil, pessoas com até 12 anos de idade incompletos e adolescente¹ sujeito com idades entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). A concepção legal de jovem² no Brasil é representada por pessoas com idades entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013) e idoso é a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos. (BRASIL, 2013). Considerando tal distinção de idade há para as crianças e adolescentes o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao jovem o Estatuto da Juventude (EJUVE) e ao idoso o Estatuto do Idoso.

Entende-se, nesta pesquisa, que os sujeitos que constituem o fenômeno da juvenilização do Ensino Médio da EJA, são os sujeitos que recentemente saíram desta etapa no Ensino regular. Haja vista as legislações que regem a modalidade demarca-se que a juvenilização do Ensino Médio da EJA – ao menos legalmente – inicia-se a partir da inserção de jovens com idades a partir de 18 anos. Faz-se necessário citar, porém, que existem discussões apontando a presença de jovens na EJA com idade inferior à estabelecida pelas normativas.

¹ À luz de Pimenta (2007, p 142) compreende-se que o adolescente é “[...] um ser em desenvolvimento, incompleto, que ainda não amadureceu e, portanto, não está preparado para a vida. Porque está em formação, se estruturando ainda, precisa tentar, testar, experimentar para avaliar seus limites e capacidades. Como não é nem criança e nem adultos, a avaliação de seu contorno remete a ideia de limbo ou indefinição”.

² Segundo Hayashi, Hayashi e Martínez (2008, p. 136), “[...] do ponto de vista da fundamentação teórica partiu-se do entendimento de que a categoria juventude abrange diferentes concepções e suas definições são constituídas por critérios históricos e culturais”. Sendo assim, entende-se que o jovem é formado, também, mediante suas vivências e, por meio dela, constitui a sua personalidade e cria os seus valores. Sua “definição” não se restringe meramente à questão etária.

A presença da população mais nova na EJA não se restringe ao segmento do Ensino Médio. Este fenômeno também é notado no segmento do Ensino Fundamental. Nesta etapa, conforme estabelece as legislações, pode-se inserir o estudante a partir dos 15 anos. Embora a discussão da presença de pessoas com idade inferior a estabelecida como legal para que haja a inserção, assim como no âmbito do Ensino Médio da EJA, perpassa também o Ensino Fundamental da modalidade. Considera-se que esta discussão é importante, contudo, esta pesquisa terá como foco a juvenilização no Ensino Médio EJA, haja vista a necessidade de compreendê-la em relação às influências das políticas educacionais que lhe deram forma.

Acredita-se ser importante destacar de onde falamos e com qual olhar o objeto de pesquisa está sendo analisado. À luz de Tello (2012, p. 55) compreende-se que “[...] la ausencia de posicionamientos explícitos em la investigación em política educativa atenta contra la lucidez y coherencia del proceso de investigación”. A escolha de um método – qualquer seja ele – abarca diversas implicações no desenvolvimento da pesquisa. Por isso, acredita-se ser importante destacá-lo e de ser fiel ao mesmo na análise do objeto.

Do mesmo modo, destaca-se que a escolha pelo Materialismo Histórico enquanto método não nos faz desconsiderar a importância das pesquisas que desenvolvem suas análises tendo como aporte outro método. Pois, assim como afirma Frigotto (1989, p. 72) a escolha por um método, neste caso, o Materialismo Histórico, não autoriza que as demais “[...] abordagens não deem conta de um certo nível de compreensão da realidade”, elas são, em tese, um outro modo de ler a realidade. À luz do autor compreende-se:

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade história (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

O Materialismo Histórico envolve ao mesmo tempo concepção de realidade, de mundo e de sociabilidade. Sendo assim, este método exige uma afinidade do pesquisador com a teoria. Uma vez que, ao utilizá-lo rompe-se com o “[...] modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante” (FRIGOTTO, 1989, p. 77). Uma vez que, sem esta afinidade e compatibilidade e, principalmente, concepção da realidade social adversa aos preceitos da Dialética Materialista, torna-se impossível a concretização da práxis. E sem

a práxis há um esvaziamento do método, a teoria acaba nela mesma. Assim como escreve Masson (2013, p. 59):

A opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses da classe trabalhadora.

O capitalismo ultrapassa as fronteiras do âmbito econômico. A partir da interiorização de sua ideologia, as relações sociais se reproduzem. A práxis do intelectual orgânico é um dos elementos capazes de desenvolver a revolução proletária, contra um sistema que gera diariamente diferentes desigualdades ou, ao menos, obter concessões a esta classe.

A práxis na educação desenvolve-se através de um movimento dialético entre a pesquisa e a interferência no campo educacional. Ou seja, essa ação deve ter como base o conhecimento. Caso contrário, será uma ação vazia ou um conhecimento sem aplicabilidade, que tem um fim em si mesmo. Bottomore (1988, p. 462) afirma que para Marx a *práxis* “[...] torna-se o conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionário do mundo”.

A importância de pesquisar³ com o Materialismo Histórico no âmbito da educação e, sobretudo, no âmbito das políticas educacionais está no contato com a realidade que este método busca desenvolver. Através da Dialética Materialista é possível captar o que está por trás das políticas que regem a educação. Caminho, este, que pretende-se percorrer para estudar a juvenilização que vem ocorrendo na EJA.

Coexistem leis e normativas que influenciam a entrada do jovem que está em distorção entre idade e ano na EJA. Acima dessas leis e normativas, existem sujeitos históricos que as pensaram e criaram. Ambientalmente, os jovens da EJA são “vítimas”

³ Ocasionalmente, há uma multiplicidade de olhares que analisam a juvenilização da EJA. Pautando-se na perspectiva de Bourdieu e o conceito de violência simbólica, Ferreira (2015, p. 62) desenvolveu a sua pesquisa e explicitou determinada visão que concebe o viés social como foco de influência para o desenvolvimento da juvenilização da EJA: “No caso dos jovens alunos da EJA, existem rótulos bem conhecidos: “atrasados”, “bagunceiros”, “repetentes”, “fracos”. Dessa forma, identificados com o estigma, os alunos tendem a ter experiências de aprendizagem semelhantes à sua condição, como uma forma de ajustar suas idiosincrasias a essa expectativa que lhes é imposta.” Contudo, a partir da apreensão deste tema sob a ótica do Materialismo Histórico, compreende-se que existe uma lógica que desenvolve e rege os estigmas criticados por Ferreira (2015). Existe algo que, por vezes, é determinante ao viés psicológico e social que também desenvolve a juvenilização, sendo este, o viés político e estrutural. Este último antecede o psicológico e social e, frequentemente, também os determina.

de uma série de mecanismos que são frutos de uma lógica que é determinada por um sistema. Com a Dialética Materialista, compreende-se que a juvenilização da EJA – apesar das influências psicológicas e sociais - tem as suas raízes na história, na política, no governo e no modo de produção capitalista.

Essa Dialética Materialista é fruto da teoria Marxiana, cujas ideias foram pensadas por dois filósofos alemães em meados do século XIX. Karl Marx e Friedrich Engels se preocuparam em estudar a teoria científica e propuseram um método que se atenta, sobretudo, aos aspectos econômicos e sociopolíticos, e exerce grande impacto ainda nas análises atuais com as questões da sociedade. O modo de produção e, conseqüentemente, os conflitos entre as chamadas classe burguesa e classe proletária são peças-chaves na dinâmica de análise dos teóricos que propõe, sobretudo, sob a ótica da totalidade, o entendimento real do sistema capitalista.

A produção da nossa sobrevivência é essencial para que haja a compreensão da organização da sociedade. Os processos comuns do modelo de produção do sistema capitalista e as relações sociais que ele mesmo produz, são questões centrais a fim de que se entenda de que modo a política atual é sistematizada e de que maneira as ideias predominantes dos tempos atuais se desenvolvem.

Parte-se de uma perspectiva que entende que existem interesses antagônicos e incapazes de conciliação entre as classes fundamentais do capitalismo, sendo estas, a classe daqueles que detém os meios de produção e a classe dos que não os detém. Esta última tem como fonte única de subsistência a venda da sua mão de obra, ou seja, a única forma da classe que não detém os meios de produção manter-se viva é vendendo a sua força de trabalho para a classe que detém os meios de produção. Com isso, os sujeitos da classe proletária se submetem à classe detentora do capital, perpetuando a luta de classes.

A partir da relação conflituosa que se estabelece entre tais classes surgem uma série de questões. Esses conflitos são basilares para que se compreenda o sentido real da história da humanidade, uma vez que esta foi determinantemente influenciada por eles. Nesse sentido, o Materialismo Histórico vem elucidar a imprescindibilidade da ruptura com o modo de produção capitalista a fim de que haja a legitimação de um novo sistema econômico e político e que, este, desenvolva-se de modo a acabar com as desigualdades sociais tão presentes e latentes no capitalismo.

Nesse sentido, pretende-se desenvolver a pesquisa no âmbito da política educacional retirando as vendas que escondem o real sentido do objeto pesquisado. Para tanto, sendo coerentes com o método utilizado e com a visão de mundo que temos como

apropriação, busca-se entender o que vem fazendo com que os jovens insiram-se na EJA e não permaneçam no Ensino Médio regular. Pretende-se desnudar este fenômeno e possibilitar que venha à tona aquilo que de fato vem o desenvolvendo.

O Materialismo Histórico não consiste em um conjunto de regras. A análise que o mesmo propõe não pretende enquadrar a juvenilização da EJA a um determinado contexto. Ao contrário, o método busca desenvolver um olhar global, amplo, acerca deste fenômeno. Considerando as suas amplas determinações e tudo aquilo que o rodeia. O que ele busca desenvolver é uma visão que desconstrua a roupagem que falseia o verdadeiro sentido deste objeto de estudo, despindo de tudo o que o esconde e evidenciando-o de forma real. Netto (2011, p. 54) explicita muito bem esta questão ao elucidar que:

Na ‘viagem em sentido inverso’, as ‘abstrações mais tênues’ e as ‘determinações as mais simples’ vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real.

Desconstruir o objeto nas pesquisas que permeiam o âmbito da política educacional é essencial para o real entendimento do seu significado, pois, esta, possui amplas determinações⁴ e trazem consigo distintas intenções. Embora, tais determinações e intenções não estejam tão facilmente acessíveis à compreensão. Por vezes, elas estão escondidas, falseadas ou disfarçadas.

Com o aporte deste método de análise, embasa-se ao entendimento do fenômeno da juvenilização a proposta de um ponto de partida diferente dos comumente utilizados: o abandono do Ensino Médio pelo estudante. As pesquisas que analisam este fenômeno ocupam-se, em sua maioria, em estudá-lo tendo como foco o seu ápice: o momento em que o estudante jovem chega à EJA.

Antes da sua chegada houve uma série de questões que embasaram o seu percurso educacional. Reprovações, Programas de Correção de Fluxo de Aprendizagem, encaminhamentos, transferências, inserção no mercado de trabalho, pobreza, entre outros elementos que configuram a vida do jovem que chega à EJA. Torna-se visível então, a existência de uma teia de relações que estabelece a conexão entre o jovem e sua

⁴ Esta reflexão foi possível de ser desenvolvida a luz do método Materialista Histórico, pois, assim afirma Frigotto (1989) “[...] o entendimento do que seja o método dialético materialista inicia a sua explicitação mediante: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Esta indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos” (FRIGOTTO, 1989, p. 78).

escolarização e a dimensão maior que o determina. Estas reflexões⁵ exigem o exercício de olhar o todo e a parte, depois voltar para a parte e olhar o todo.

Entender as diversas situações e questões que levaram o jovem do Ensino Médio regular a buscar (ou de ser encaminhado pela própria instituição) à EJA é essencial, pois, acredita-se que o real entendimento da juvenilização da EJA consiste em desmistificar determinadas contradições presentes neste processo e na dimensão que o abarca. Neste sentido, apoiando-se em uma linha Gramsciana, Cury (2000) afirma que:

[...] embora correndo o risco de uma visualização a-histórica, o fenômeno educativo foi considerado na lógica fundamental do capitalismo, e naquilo que lhe é determinante onde quer que ele exista: suas relações sociais contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes, latente e manifesta (CURY, 2000, p. 10).

Sob a ótica de Cury (2000, p. 11) entende-se que considerar a educação “[...] um mero epifenômeno das estruturas de base” é um grande equívoco. É necessário superar e avançar nos estudos que pretendem analisar o fenômeno educativo que consideram apenas as questões aparentes e superficiais. Tratando da educação enquanto um universo desconectado e isolado, um produto acidental, sem efeitos. Sem considerar os elos que são estabelecidos entre o processo educativo e as diversas questões que o determinam.

A partir de uma base teórica e metodológica Marxista, considerando também nessa mesma linha os avanços e contribuições de Gramsci, Cury (2000) analisa cinco categorias metodológicas: a contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. O exercício de tecer a dissertação à luz destas categorias possibilita uma melhor organização do método de análise aplicado ao objeto de pesquisa. Em sua tese de doutoramento o pesquisador elucida:

[...] a categoria da contradição para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e

⁵ Em outras palavras, Frigotto (1989, p. 79) afirma que “[...] a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento - cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.”

contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (CURY, 2000, p. 15).

Estudar a juvenilização tendo como foco a política e a estrutura social possibilita discutir que este fenômeno pode ser também produzido pelas ações diretas e indiretas do Estado na Educação e pela reprodução de um pensamento hegemônico, que concebe a escola apoiando-se na lógica mercadológica onde a qualidade é avaliada através dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial.

Entende-se que a compreensão do objeto de pesquisa a partir das categorias metodológicas contribui para que a pesquisa considere a historicidade, implicações e determinações que envolvem a juvenilização, pois, assim como afirma Cury (2000) “[...] a educação pode tornar-se um saber-instrumento que possibilite o caminho do visível ao invisível, do fenômeno ao estrutural e, com isso, superar o caráter ambíguo dessa contradição. Depende da função política que ela assumir” (CURY, 2000, p. 81).

A análise será subsidiada também por Kuenzer (1998), a qual comenta sobre a importância de conceitos centrais em cada pesquisa como “categorias de conteúdo”. Esta organização surge em decorrência da mediação entre o universal e o concreto, ou seja, o todo e a parte. Conforme Kuenzer (1998, p. 66) escreve, as categorias de conteúdo são definidas “[...] a partir do objeto e da finalidade da investigação”. Define-se, portanto, neste trabalho a juvenilização do Ensino Médio da EJA e o Abandono do Ensino Médio regular enquanto categorias de conteúdo. Embora esta análise esteja imbricada por diversos conceitos importantes, tais como, o modo de produção capitalista, a dualidade estrutural, o Estado, o Trabalho, a Educação Pública, entre outros, acredita-se que as referidas categorias de conteúdos citadas acima são centrais e, as mais importantes, para a discussão do tema proposto.

Dentre os avanços que essa pesquisa propõe, um é fundamental: o viés político e estrutural que influencia e desenvolve o fenômeno nesta modalidade de ensino. Questão possível de ser captada através das categorias metodológicas. Este viés está presente tanto na categoria de conteúdo Abandono do Ensino Médio Regular quanto na juvenilização

da EJA. Entende-se as referidas categorias de conteúdo também como fenômenos, uma vez que estas são formas fenomênicas das consequências do modo de produção capitalistas, e do papel do Estado dentro deste modelo econômico.

Considerar que, tanto ao abandonar o Ensino Médio quanto ao ingressar na EJA, o estudante jovem não tem culpa, exige do pesquisador um olhar apurado quanto às implicações do modo de produção na educação que se volta à classe trabalhadora e, principalmente, na formação desta classe. Tal reflexão surge a partir da categoria da contradição. Ao ultrapassar a aparência do fenômeno, foi possível encontrar a sua essência. A juvenilização da EJA é uma contradição, pois, embora ela informe o aumento da população jovem que está frequentando a modalidade, o fenômeno oculta aquilo que o desenvolve. O jovem não está na EJA por um simples acaso do destino, algo o levou a estar lá. A categoria da contradição se dá na definição de um elemento pela sua aparência e não pela sua essência, ou seja, é a definição de algo pelo o que ele não é de fato.

A contradição deve ser a grande impulsionadora na luta de classes objetivando a transformação social. Esta categoria, de acordo com Cury (2000), vem desnudar o objeto e nos contactar com o real, deixando em evidência a sua origem, pois, ao refletirmos criticamente acerca da realidade, descobrimos as contradições que nela estão presentes. O teórico afirma que a contradição não deve ser entendida somente por categoria que pretende interpretar a realidade:

[...] mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. [...] A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. [...] Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana (CURY, 2000, p. 30-31).

Contudo, embora a síntese da contradição indique que a juvenilização é desenvolvida por elementos políticos e estruturais, face às diversas correntes teóricas, concepções de mundo e olhares diferenciados, este mesmo fenômeno pode ser entendido e analisado por outras duas vias. A compreensão restrita à influência do próprio estudante, ou seja, o entendimento do abandono do Ensino Médio regular pela via do aluno, os problemas cognitivos, o comportamento, as dificuldades, entre outros. Outro possível entendimento pauta-se nas interferências da sociedade na vida escolar do jovem, ou seja, neste caso, o foco é o reflexo dos problemas sociais na escolarização dos jovens.

A presente pesquisa não desconsidera a existência e influências dos vieses psicológicos e sociais no surgimento e manutenção do fenômeno. Contudo, considera que o viés político e estrutural é o que de fato o determina e, principalmente, o reproduz e mantém no atual cenário da educação brasileira. Este pensamento foi possível de ser sintetizado uma vez que, junto à categoria da contradição utilizaram-se também nesta análise as categorias da totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

A totalidade permite olhar amplamente o objeto que pretendemos discutir e não apegar-se a um recorte simplista e particular do real. Essa categoria permite a conexão da visão macro à micro de forma dialética, ou seja, envolve a juvenilização da EJA no cenário em que, de fato, ela está imersa: a política educacional, o neoliberalismo, o modo de produção, entre outros. Nas discussões que permeiam o âmbito educacional, utilizar a totalidade na reflexão é de exímia relevância, uma vez que desta forma torna-se possível enxergar os processos internos e externos que são determinantes a um fato.

A referida categoria⁶ trata de dois universos diferentes, mas, que são concomitantemente determinantes e relacionam-se: o todo e as partes, a juvenilização da EJA e o contexto social, político e econômico. Considerar a totalidade na análise do objeto possibilita a não coerência na contradição, uma vez que a ótica se amplia e nega a centralidade do fenômeno ao ser determinado pelo todo e pelas partes entre si, e não somente pelas partes. Cury (2000, p. 36) explicita que a:

[...] totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

Contudo, é necessário estabelecer a relação entre os fatos, para tanto, o autor conceitua a terceira categoria: a mediação. Com ela compreende-se que não existe uma “vala” ou um aparente estado de limbo entre uma ideia e uma ação, uma vez que ambas

⁶ As categorias trabalhadas por Cury (2000) não são tratadas de forma desconectada. Assim como afirma Frigotto (1987, p. 73) “[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Não pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas”. No caso, a ótica da totalidade é necessária porque a contradição existe e, nesse processo, implica o uso de todas as categorias. São visões particulares e que se complementam entre si permitindo uma análise ampla e concisa do fenômeno educativo.

são intencionais e justificam-se. Com o objetivo de explicitar o conceito de mediação, Cury (2000, p. 43) analisa que ela:

[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

Esse raciocínio possibilita entender que a juvenilização da EJA, na verdade, não acontece na EJA. Anterior a esta questão, acontece o abandono do Ensino Médio pelo estudante. Portanto, é nesta etapa que se encontra o problema, não por completo, uma vez que ele está imerso à totalidade, mas uma de suas partes. Este raciocínio só foi possível ser desenvolvido por meio dos elos que se estabeleceram entre os fatos: os jovens chegam à EJA, por vezes, ainda em idade escolar após terem abandonado o Ensino Médio regular. Logo, a juvenilização da EJA é o estado no qual a problematização atinge o seu último estado. Anterior a isto, o problema já existia e se desenvolveu. A não compreensão da questão em sua origem e suas implicações impossibilita resolvê-la, levando à reprodução do fenômeno.

Constata-se a reprodução do fenômeno identificando a ação das políticas educacionais nas estratégias que, de forma indireta, corroboram para o encaminhamento de jovens à EJA. Desenvolve-se também a reprodução quando a própria escola encaminha o aluno jovem em distorção entre idade e série para a EJA. Esta prática informa que a comunidade escolar possui um entendimento equivocado da especificidade da modalidade.

Os encaminhamentos à EJA de jovens da rede pública que estão em distorção entre idade e série reproduz também a dualidade estrutural. A juvenilização evidencia uma segregação de estudantes. Separa-se, conforme interesses do capital, os jovens que apresentam insucesso escolar dos que apresentam um bom desempenho. A EJA está sendo a segunda chance, o gueto da juventude. À luz de Cury (2000, p. 59) compreende-se que:

[...] a educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo

tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual.

Destarte, a presença do jovem na EJA se reproduz, pois as relações de produção próprias do modo de produção capitalista estão implementadas no contexto histórico e social da escola. Conforme Cury (2000, p. 60) afirma “[...] o capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia”. Ainda que o capitalismo⁷ atual não esteja recusando o acesso, o fenômeno estudado informa que ele está recusando a possibilidade de permanecer na escola.

A naturalização da situação de não permanência no Ensino Médio regular e de encaminhamento dos estudantes jovens à EJA é parte de um pensamento hegemônico. O qual reproduz o discurso de que o jovem que está na EJA, traz consigo os anseios de uma juventude que não se interessa pelos estudos. Fato que se constata como um equívoco. Uma vez que, ainda com todas as adversidades vivenciadas no Ensino regular, o jovem escolheu insistir na educação, por isso ele está na EJA.

A compreensão da juvenilização através da auto-responsabilização do estudante elimina a contradição existente no fenômeno. Desta forma, os diversos fatores que levaram o jovem a ser encaminhado à modalidade tornam-se ocultos. Dentre eles, as questões oriundas do âmbito social, econômico, da política e da estrutura de classes. Apregoa-se ao aluno a culpa pelo seu insucesso escolar, sem considerar a totalidade, através de expressões como: ele repetiu, evadiu, abandonou, entre outros. Este é o movimento que, além de dar base à reprodução da juvenilização da EJA, norteia os ciclos de aceleração de aprendizagem na Educação Básica. Sob a ótica de Cury (2000, p. 59) compreende-se que:

[...] se lança sobre o indivíduo o possível fracasso ou sucesso de sua ascensão, veiculando-se um modo de pensar que redefine as relações de classe em função de uma hegemonia. Veja-se, por exemplo, a questão da linguagem sobre a educação. Na linguagem dominante referente à educação não ocorre o mesmo que nas relações econômicas. Nestas a própria ordem jurídica já veicula uma linguagem em que indivíduos são qualificados pela função que ocupam na vida econômica. No caso da

⁷ Conforme o autor afirma, no modo de produção capitalista “[...] a reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na igreja, no exército e na educação. Enfim, a produção e a reprodução dessas relações se fazem dentro de um processo totalizante, mas não totalizador, que se revela em vários momentos” (CURY, 2000, p. 39).

educação escolar, a linguagem oficial, mesmo admitindo problemas de ordem econômica interferindo no desempenho do aluno, fará uso de expressões que neguem a existência da contradição. Por exemplo: repetência/evasão x seleção.

Esta pesquisa busca desenvolver uma práxis reflexiva contra-hegemônica à juvenilização da modalidade. A qual será desenvolvida através de uma nova concepção de estudante, escola, política educacional de mundo. Conforme afirma Cury (2000, p. 29) esta concepção “[...] terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria”. Pois, cabe a nós – os oprimidos – problematizar esta opressão em vista de sua superação⁸.

A compreensão da dualidade estrutural e conscientização proletária é um dos motores da luta de classe. Enquanto agentes educacionais conscientes da classe à qual pertencemos e que compreendem este processo, cabe a nós, um posicionamento combativo, de maneira contra-hegemônica. Sob a ótica de Almeida e Silva (2013, p. 28) compreende-se que “[...] a pesquisa em educação é também uma forma de relação pedagógica/hegemônica não podendo ser neutra em relação à cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura e visão de mundo mais elaboradas”.

A contradição na juvenilização da EJA é um fenômeno que evidencia a reprodução da hegemonia burguesa no campo educacional, uma vez que a escola é um dos aparelhos construtores de consenso. Contudo, este espaço difusor de valores, é também marcado pelo conflito entre as classes. Logo, é um espaço onde há possibilidade da práxis do proletariado a favor de seus pares. Cabe a nós, construirmos este futuro. Conforme afirma Cury (2000, p. 76):

A educação é portadora de uma promessa que a burguesia não foi capaz (e nem é) de implementar totalmente, porque significaria, de um lado, manter a prática da exploração e, de outro, provocar, como momento dessa prática, um saber crítico. Essa provocação, embora desarticulada ou reprimida, existe *em germe* na educação. Se ela é expressão do domínio de classe, é porque antes de mais nada é expressão da luta de classe.

⁸ Olhar o objeto sob o viés da hegemonia é uma busca, sobretudo, pela inversão de posições, na qual, a classe trabalhadora tem como dever buscar que a sua visão de mundo seja a que dita os rumos da sociedade e, principalmente, da educação. Pois, sob a ótica de Frigotto (1989) entende-se que o método materialista histórico deve estar vinculado a uma concepção de: “[...] realidade social, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Ao identificar a essência e a aparência do objeto de pesquisa, localiza-se as contradições. Mira-se este objeto à totalidade e estabelece-se a relação todo/parte. A partir dessa dialética o real pode ser entendido. Uma vez que, sem as contradições, o objeto na totalidade pode ser passível de coerência. Afinal, qual problema há em haver o aumento do contingente de alunos jovens na Educação que se volta justamente ao atendimento de Jovens e Adultos?

Os problemas começam a surgir quando considera-se em qual totalidade esta questão está inserida: o abandono do Ensino Médio, as leis que dão abertura para o recebimento do jovem na EJA, o Estado, a dualidade estrutural as relações de classe, a Política Educacional, o Neoliberalismo, o papel da formação humana no modo de produção, entre outras dilemas que dão origem a diversas contradições.

A fim de reforçar a análise da juvenilização na EJA destaca-se a discussão de Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) que apontam que o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade com a presença do público mais jovem a partir do final do século XX, sendo que “[...] a partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

Do mesmo modo, Brunel (2004, p. 9) comenta que a presença desses jovens e adolescentes altera “[...] o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam estes espaços”. A fim de ultrapassar a visão simplista do fenômeno da juvenilização, a autora traz para a sua análise a seguinte pergunta norteadora: “[...] porque tantos jovens optam por esta modalidade de ensino?” (BRUNEL, 2004, p. 10).

Brunel (2004) leva-nos a questionar se realmente há “opção” para os alunos se inserirem na EJA. Diante da política que vem sendo desenvolvida no Ensino Médio regular, os alunos que procuram a EJA estariam realmente “podendo” optar ou escolher por essa modalidade? Ou, diante dos diversos mecanismos que o Ensino Médio regular vem utilizando, tais como, os encaminhamentos ou as contínuas reprovações até que se atinja a idade mínima para a inserção na EJA, não lhes estaria restando outra opção?

Acredita-se que estes estudantes estejam sendo encaminhados ou empurrados à EJA. Como bem evidencia o título da pesquisa de Conceição (2014): “Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”. A partir da análise das obras levantadas, acredita-se que esteja havendo encaminhamentos “compulsórios” de estudantes com distorção entre idade e série à modalidade. É necessário, porém, articular essa questão a uma dimensão maior:

qual a atuação do Estado diante deste fenômeno? De que forma essa atuação está enviesada pelo modelo neoliberal e o modo de produção capitalista?

É necessário demarcar também que o termo utilizado por nós nesta pesquisa de “abandono do Ensino Médio” para nos referirmos ao aluno que sai do Ensino Médio regular e vai para a EJA não se restringe somente à “vontade” ou à “decisão” do estudante em “abandonar” a etapa, mas, considera os diversos elementos que constituem uma teia de relações, principalmente os políticos e estruturais, que fazem com que esse aluno saia do ensino regular e vá para a EJA: ora por decisão própria, ora levado a decidir e ora sem escolher.

A partir dos estudos desenvolvidos por Brunel (2004) pretende-se avançar e indicar que pode existir também um outro caminho para a melhor compreensão da juvenilização. Pois, com base nos estudos realizados até o momento, acredita-se que existe algo além da evasão escolar. Este fenômeno não pode ser entendido somente pela via do aluno, de quem vivencia essa situação e o que nele existe que motivou essa entrada na EJA.

É necessário, portanto, adensar a análise em uma perspectiva mais ampla e, com isso, encontrar e considerar os determinantes políticos, econômicos e sociais que, ora individualizados ora juntos, influenciam para que a EJA torne-se um espaço de escolarização de estudantes cada vez mais jovens. Considera-se a possibilidade de existir uma espécie de mecanismos políticos e estruturais que impulsionam alunos que estão matriculados no Ensino Médio regular, e possuem idade mínima para a inserção na EJA, a irem para a modalidade. Demonstrando, assim, um entendimento equivocado e também deturpação da especificidade da EJA, do Ensino Médio e da educação pública como um todo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, apresenta em suas determinações três funções sociais para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Uma vez que por muito tempo a educação não foi um direito universal e, na modalidade, se encontram também os alunos que são produtos desse processo histórico. Em síntese, a função reparadora na EJA se materializa na busca de uma sociedade menos desigual. Contudo, assim como bem afirma Jamil Cury ao citar a referida função no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, “[...] não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000, p. 7).

A função equalizadora, sendo complementar à função reparadora é uma possibilidade de real inserção aos segmentos sociais, tais como, migrantes, donas de casa, aposentados, entre outros. Diante de estruturas arcaicas, a função equalizadora da EJA –

ainda que tardiamente – busca igualar as condições de acesso e permanência às camadas populares.

Por fim, a função qualificadora é o grande sentido da EJA. A modalidade, que tem como princípio o caráter incompleto do indivíduo, tem na sua práxis o entendimento de que a educação deve ser permanente. Não existe um tempo e/ou idade “correta” para estudar, sempre há tempo e idade para estudar.

Diante do fenômeno da juvenilização da EJA, questiona-se se a EJA consegue desenvolver as suas três principais funções com esse novo perfil de público que vem frequentando a modalidade. Não estaria a EJA desempenhando uma nova função diante do contingente de alunos que saem do Ensino regular e passam a frequentar a modalidade?

Ao pesquisar a juventude seguindo a perspectiva das pesquisas realizadas por Bourdieu, Carrano⁹ (2007) contribui com importantes considerações acerca deste tema que é transversal à nossa pesquisa. A juventude a qual nos referimos é a juventude que está nas escolas. Os sujeitos que compõem esta pesquisa são aqueles que formam a juventude do Ensino Médio regular e que, atualmente, vêm construindo também a identidade juvenil da EJA. O autor considera o papel e influência da escola frente aos jovens da atualidade na construção da nova realidade¹⁰ da EJA e afirma que tais jovens são os que “[...] experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do “tempo certo” da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1).

Andrade (2004, p. 52) coloca-se atenta à problemática e afirma que “[...] um sistema educacional que trata os jovens que ficaram “de fora” com indiferença reflete discriminações e preconceitos construídos socialmente”. Portanto, perceber e respeitar os jovens da EJA, os jovens reais da sociedade, é dar-lhes “[...] o valor que, antes, parecia-

⁹ Embora esta pesquisa se desenvolva buscando aporte teórico no Materialismo Histórico, utilizaremos autores que não partem da mesma perspectiva por entender que podem trazer contribuições para as reflexões aqui desenvolvidas. Pois, assim como Frigotto (1989) não compartilhamos do entendimento de que outras abordagens não dêem conta de compreender a realidade. Ao contrário, outras abordagens – que não a do Materialismo Histórico – permitem, através de um outro olhar, que tenhamos determinadas compreensões que são essenciais para o entendimento real acerca do fenômeno estudado. Ou seja: “As visões pseudoconcretas, metafísicas, ou empiricistas da realidade são determinadas leituras desta realidade” (FRIGOTTO, 1989, p. 72).

¹⁰ O autor considera ainda que o histórico da juvenilização tem parte de suas raízes: “[...] no inventário sobre o surgimento dos jovens como atores sociais significativos em nossas sociedades. Podem-se apontar algumas condições históricas, políticas, econômicas e culturais para o surgimento da juventude como categoria social a partir da década de 50; com o pós-guerra surgem efeitos que incidiram decididamente sobre o campo das gerações: uma nova ordem internacional geográfica e politicamente redesenhada na qual os vencedores puderam impor estilos de vida e valores” (CARRANO, 2007, p. 3)

lhes inexistente” (ANDRADE, 2004, p. 52). A autora analisa ainda a questão da juventude que, por vezes, é lhe apregoado um significado incompreensível e simplista de sua realidade:

É exatamente quando olhamos a juventude pelo viés da educação de jovens e adultos que fica claro que a palavra juventude é profundamente plural e extremamente desigual. Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras óticas. É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los (ANDRADE, 2004, p. 53).

O aumento da presença do estudante jovem na EJA gerou e continua gerando inúmeros questionamentos quanto ao corte etário de matrícula, devido ao entendimento, em especial, dos professores e coordenadores, de que tal modalidade não é o lugar mais adequado para atender esse público. Estes jovens estão trazendo para este campo uma trajetória diferente e com novos elementos. Diferente, pois, tempos atrás as pessoas que frequentavam a EJA eram em sua maioria idosos que não tiveram acesso à educação ou acessaram, mas, ainda no início do processo de escolarização, interromperam. Com novos elementos, pois, o aluno jovem tem uma maneira de socialização que em muito se diferencia do aluno idoso. Os novos elementos são frutos também do processo de escolarização que esses jovens tiveram anteriormente, chamadas por Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1441) de “[...] trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização”. Os jovens da EJA trazem, sobretudo, a necessidade de olharmos para a política e prática educacional no Ensino Médio, com o entendimento de que a juvenilização da EJA tem, sobretudo, a sua origem nele.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com as vivências nas escolas de EJA percebe-se a necessidade de reflexão acerca da presença do público jovem na modalidade. A juvenilização é um desafio da atualidade, a escola está tendo grandes dificuldades com as mudanças que este público vem causando na rotina escolar, dentre elas, as múltiplas especificidades do público jovem, a diferença das intencionalidades do jovem e do idoso da EJA, as questões didático-pedagógicas frente aos diferentes públicos, entre outros. Assim como o próprio estudante mais novo encontra dificuldades de se habituar à modalidade, uma vez que a mesma traz referenciais teórico-metodológicos e características de organização próprios, sobretudo, por ter sido

pensada político e pedagogicamente para atender o público mais velho. Questão essa que aparece nas metodologias utilizadas pelos professores, nos materiais didáticos, na organização das aulas e na rotina das escolas de EJA.

O interesse pessoal pela temática surgiu no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia que propunha estudar a presença dos adolescentes na EJA mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina. A pesquisa se deu através de observações em escolas de EJA do município, a fim de levantar dados acerca do número de adolescentes – pessoas com idades até 18 anos - que frequentavam a modalidade. Diagnosticou-se um número considerável. Contudo, devido ao processo de pesquisa, achou-se interessante observar algumas escolas de EJA da rede estadual de educação e, com isso, foi possível diagnosticar que a presença do adolescente e do jovem na mesma, cuja oferta é do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, é grande e, ainda maior que a do município e, neste caso, são sujeitos com idades entre 15 e 29 anos.

Sintetizou-se que determinadas questões sociais corroboravam para o desenvolvimento da juvenilização na etapa da alfabetização da EJA no município, tais como a pobreza, a evasão, o suposto problema da indisciplina, a necessidade de inserir-se precocemente no mercado de trabalho, entre outros. Em suma, esta pesquisa inicial me ensinou a fazer um exercício reflexivo mais amplo do que o comumente praticado. Apreendi o necessário movimento dialético de análise todo e parte, parte e todo. A pesquisa constatou que o estudante jovem, de fato, estava na EJA no município de Londrina. Mas, a partir da compreensão da sua presença e da dimensão que abarca tal entendimento, cheguei a um outro ponto: existe algo que gera e reproduz os influenciadores do jovem na EJA.

Diante do necessário aprofundamento na discussão, o mestrado me proporcionou um despertar teórico e metodológico, onde a inquietação com o fim da pesquisa – sem todas as respostas e com ainda mais perguntas - ganhou nome e sistematização. A partir do contato e aproximação com o Materialismo Histórico enquanto postura, método e concepção de mundo, a problemática que havia se iniciado na graduação ampliou-se. Neste momento entende-se, o real significado da juvenilização da EJA ser considerado um fenômeno. Esta é mais uma das problemáticas em que pode-se notar a tendência neoliberal e capitalista da educação.

Considera-se que o aumento dessa população jovem acontece principalmente no nível do Ensino Médio na modalidade e devido também aos encaminhamentos da política educacional desta etapa no ensino regular, entende-se que há a necessidade deste estudo

ser desenvolvido. Uma vez que possibilita a reflexão acerca dos encaminhamentos da política educacional para o Ensino Médio regular e da EJA.

As contribuições da pesquisa buscam alcançar o âmbito profissional para que haja um melhor entendimento da juvenilização, uma vez que há uma carência de publicações acerca do assunto, principalmente, sobre o viés político e estrutural do fenômeno. Ressalta-se que o estudo propõe a investigação das raízes que desenvolvem o abandono do Ensino Médio regular e a consequente juvenilização da EJA. Acredita-se que, com a compreensão do fenômeno em uma dimensão mais ampla, os envolvidos com a etapa do Ensino Médio regular e da modalidade EJA possam – a partir de uma conscientização do real significado do fenômeno - superar obstáculos que estão postos.

A problematização desta pesquisa configura-se pela perspectiva de que, o abandono do Ensino Médio regular e a juvenilização da EJA são temas conectados e devem ser estudados e analisados juntamente com as discussões que envolvem a educação na sociedade capitalista¹¹, sua relação com os aspectos econômicos, políticos e governamentais.

Para tanto, as questões que permeiam essa discussão são: como se configura a EJA? Há relação entre o fenômeno da juvenilização na modalidade e os encaminhamentos políticos do Ensino Médio? Apresenta-se como objetivo geral compreender a juvenilização da EJA a partir da análise da política dessa modalidade e da política do Ensino Médio e, enquanto objetivos específicos, discutir a relação entre a EJA e o Ensino Médio, levantar e analisar os dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e discutir o impacto educacional e social que os mesmos provocam no Brasil.

Desenvolveu-se a pesquisa através da abordagem qualitativa, com utilização de dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Assim como, realizou-se estudos e análises das políticas educacionais do Ensino Médio e da EJA no atual contexto social e político, para que fosse possível compreender as razões da presença do aumento da população jovem neste nível da EJA.

¹¹ Partimos de uma perspectiva de que não acreditamos ser possível discutir a educação, sobretudo, as pesquisas no âmbito da política educacional sem analisar também o modo de produção. Uma vez que, como bem afirmam Marx e Engels (2011): “[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana” (MARX e ENGELS, 2011, p. 16).

Tomando por referência o materialismo histórico, compreende-se que a escola e a sociedade são temas interligados, bem como, o governo, a política e o sistema no qual estamos inseridos. A escolha por este método de pesquisa está ancorada na perspectiva de Cury (2000, p. 10) que defende que o “[...] fenômeno educativo foi considerado na lógica do capitalismo, e naquilo que lhe é determinante: suas relações sociais contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes”.

Buscou-se avançar nas pesquisas que se desenvolveram sobre a juvenilização, analisando tal problemática tendo como foco as políticas educacionais que se desenvolveram e vem se desenvolvendo que acabam por influenciar a juvenilização da EJA. Uma vez que diagnosticou-se, através do levantamento de obras e dissertações sobre a presença do jovem na EJA, uma crescente produção de trabalhos acerca do tema, principalmente após os anos 2000.

Contudo, tais pesquisas – em sua maioria – visam contribuir com o tema pautando-se nas questões psicológicas e sociais que envolvem o fenômeno, deixando em segundo plano ou até mesmo não considerando, a questão política mais facilmente relacionada à atuação do Estado frente ao problema, da mesma forma, o que este mesmo Estado fez ante ao boom da juvenilização ao final do século XX.

Considera-se que o balanço da produção é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois, através do processo de levantamento de obras e dissertações, bem como, de documentos, é possível diagnosticar em que “estado” encontra-se a pesquisa sobre o nosso tema. A partir desse diagnóstico, avançou-se nas análises e, assim, contribuir de forma mais eficaz para a compreensão do tema.

Deste modo, desenvolveu-se uma pesquisa de tipo “Estado da Arte” com o levantamento e estudos de teses, dissertações e demais produções científicas, que possibilitaram examinar de que forma estão analisando o objeto de pesquisa, qual ênfase está sendo dada a temática, os referenciais que estão subsidiando estas discussões e as proposições apresentadas pelos pesquisadores. À luz de Romanowski e Ens (2006, p. 39) acredita-se que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A investigação das produções deu-se em dois momentos. Os polos de pesquisa foram, no primeiro momento, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). E, no segundo momento, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, investigou-se as pesquisas que tratam da inserção do público jovem na EJA, para tanto, utilizou-se como descritor: “juvenilização da EJA”. No segundo momento, verificou-se o estado das publicações acerca do abandono do Ensino Médio pelos estudantes, sendo assim, o descritor utilizado foi: “abandono do Ensino Médio”.

Para a seleção das pesquisas, o primeiro crivo foi a análise dos temas que elas apresentavam. Aqueles que enfatizavam o objeto de estudo eram pré-selecionados. Posteriormente, os resumos das respectivas pesquisas foram lidos e, aquelas que elucidavam o objeto de estudo em questão, continuavam selecionadas para que na sequência fosse realizada a leitura.

Na base de dados BDTD inicialmente com o descritor “Juvenilização da EJA” encontrou-se 11 pesquisas, destas, 2 foram pré-selecionadas. Com o descritor “Abandono do Ensino Médio” encontrou-se 72 pesquisas, destas, 4 foram pré-selecionadas. Na base CAPES com o descritor “Juvenilização da EJA”, encontrou-se 6870 pesquisas, destas, 12 foram pré-selecionadas. Com o descritor “Abandono do Ensino Médio” encontrou-se 43469 e 3 pesquisas foram pré-selecionadas.

Em outro momento, olhou-se também o site da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Devido à especificidade do objeto de estudo, a busca se restringiu ao Grupo de Trabalho (GT) 18, sendo este, o GT destinado a disseminação de conhecimentos acerca da “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”. A pesquisa aconteceu nos polos Trabalho e Pôster. Sendo que aqui, a escolha foi por título e texto completo. No primeiro polo, encontrou-se 2 trabalhos que falam da questão da juvenilização da EJA. Por sua vez, no segundo polo encontrou-se apenas 1 trabalho que elucidava a juvenilização.

Após a pré-seleção dentre as pesquisas de fato selecionadas elenca-se a dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), intitulada “Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes” de Larissa Martins Freitas (2015).

Selecionamos esta pesquisa, sobretudo, por analisar o fenômeno da juvenilização e por considerar que, o abandono escolar pelo estudante no Ensino Médio, é um dos grandes determinantes para o desenvolvimento deste fenômeno. A dissertação preocupou-se em analisar o fenômeno da juvenilização dando voz aos docentes e aos educandos de EJA, por meio dos círculos dialógicos investigativos formativos. Questão esta, que se diferencia da pesquisa desenvolvida por nós. Uma vez que, o processo investigativo que se percorreu na presente pesquisa, buscou analisar o fenômeno da juvenilização considerando, sobretudo, a influência de força das políticas educacionais direcionadas para a etapa do Ensino Médio regular e da modalidade de EJA, se diferenciando, então, da pesquisa realizada por Freitas¹² (2015).

Contudo, a autora corrobora para uma das hipóteses desta dissertação, a qual considera que existe uma relação entre a Política Educacional para o Ensino Médio e a inserção dos jovens na EJA ao afirmar – através das falas dos professores nos círculos dialógicos investigativos – que:

[...] nos últimos tempos, a EJA recebe muito mais jovens com idade entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos do que propriamente os que não tiveram acesso ao Ensino Médio antes. [...] esses estudantes migraram/migram do diurno, buscando alternativas para concluir seus estudos, e/ou são convidados a se transferirem para a modalidade tão logo completo 18 (dezoito) anos (FREITAS, 2015, p. 157).

A dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP – MG), de autoria da Lorene Dutra Moreira e Ferreira (2015) também foi selecionada. A pesquisa que tem como título: “Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens” buscou pesquisar sobre o fenômeno da juvenilização da EJA conhecendo quem são esses jovens que se inserem precocemente na EJA e analisou as “[...] sutilezas dos processos de hierarquização, segregação e reprodução de desigualdades” (FERREIRA, 2015, p. 8). Apesar da pesquisa não ter como foco o Ensino Médio da EJA, mas, sim, o Ensino Fundamental II da EJA, a análise realizada traz elementos importantes que enriquecerão o presente trabalho, tais como: análises de juventude e juventudes, análise dos jovens na

¹² Freitas (2015) apresenta ainda uma análise importante sobre o Ensino Médio ao fazer um resgate histórico da etapa no Brasil e das políticas que se desenvolveram ao longo dos anos. Questão, essa, que será citada nesta pesquisa.

escola regular e análise da exclusão, afirmada por Ferreira (2015) de juvenilização da EJA de “dupla exclusão”.

A pesquisa realizada por Rosângela Ruppenthal Nagel (2015) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Educação, trabalho e Emancipação” do mestrado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), cujo tema é “Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades” também será utilizada. A análise realizada por NAGEL (2015) é importante para nossa pesquisa, uma vez que a mesma entende que há uma relação existente entre o abandono do Ensino Médio regular e a inserção precoce dos jovens na EJA.

Contudo, propõe-se avançar nos estudos desenvolvidos pela autora, pois, a referida dissertação restringe-se ao abandono do ensino médio noturno. Para tanto, a presente pesquisa irá realizar a análise do abandono do ensino médio em todos os períodos de sua oferta. Do mesmo modo, a autora pautou a pesquisa nos dados obtidos com a tentativa de compreensão dos motivos imediatos e mediatos pelos quais os jovens do Ensino Médio regular noturno de uma escola pública estadual optam por “buscarem migrar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também de uma escola estadual” (NAGEL, 2015) configurando-se, então, como um estudo de caso. Questão essa, que se desenvolverá de maneira distinta em nossa pesquisa.

Sobre a pesquisa de Nagel (2015) deu-se destaque à análise conclusiva da autora diante das falas dos alunos jovens da EJA que migraram do Ensino Médio regular noturno. Dentre tais falas¹³ aparece a questão da dificuldade do jovem de permanecer no ensino regular diante da necessidade de trabalhar. Evidenciou-se, assim, que a escola regular não está preparada para atender aos filhos da classe trabalhadora. Uma vez que, esta, ao lidar com um aluno trabalhador¹⁴ desenvolve uma série de mecanismos que o “empurram” para outra modalidade. A autora chama a atenção ainda com a análise das falas, para algo que – de forma velada - vem acontecendo nas escolas alertando, portanto, que “[...] existem algumas prévias seleções de diretores e coordenadores para ver quem passa para a EJA ou não” (NAGEL, 2015, p. 117).

¹³ Nagel (2015) afirma que “[...] os alunos da EJA, no geral, não reclamam de nada, nem mesmo da merenda escolar. Demonstram assim uma ingenuidade e passividade.” (NAGEL, 2015, p. 117)

¹⁴ Sobre a situação do jovem trabalhador na escola regular, Nagel (2015) afirma que “A maior dificuldade encontrada pelos jovens que frequentam o Ensino Médio regular noturno é conciliar estudo e trabalho, o que historicamente marca o fenômeno de constituição da EJA. Eles enfrentam algumas dificuldades de adaptação no ensino regular noturno devido ao tempo para chegar no horário estipulado pela escola para iniciar as aulas.” (NAGEL, 2015, p. 116)

A partir da análise conclusiva de Nagel (2015) compreende-se que a grande maioria dos “motivos” desses jovens procurarem a EJA surgiram em suas vivências anteriores no Ensino Regular, embora tenham motivos que são frutos do modo de produção capitalista, tal como a necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho. Trabalho, este, que nesse sistema não é sinônimo de humanização e emancipação, tal como defendem Marx e Engels (2003), mas, sim, resultado de um processo de alienação e exploração. Lógica que se manifesta na exclusão desses estudantes do sistema de ensino.

A análise realizada na pesquisa de Letícia Carneiro da Conceição (2014) cujo tema é “Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” – biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém – PA (2010-2013)” também é utilizada. O trabalho foi apresentado na linha de pesquisa “Educação: Currículo, Epistemologia e História” do mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFP).

A pesquisa traz contribuições acerca da percepção dos alunos sobre a EJA e a análise dos principais documentos que norteiam a modalidade. Embora a pesquisa tenha como foco o ensino fundamental, os depoimentos citados por Conceição (2014) apresentam aspectos relevantes, tal como as palavras de Robson, de 17 anos, no trecho:

Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos. Eu não queria nada com nada de manhã, era baderneiro. Viviam dizendo que se continuasse assim eu ia me atrasar e ia ser mandado pra EJA. Minha mãe me aconselhava, mas nunca adiantou. Quando vim me matricular, me avisaram que eu já estava na EJA. Cheguei e vi meu nome na lista, não me perguntaram nada. Mas é bom para quem repetiu as séries, como eu. Aqui ainda tem muita baderna, mas pelo menos eu vou passar de ano (CONCEIÇÃO, 2014, p. 77).

Trechos como esse, deixam em evidência o que a EJA representa para um determinado público. Questão essa, que pretende-se discutir em nossa pesquisa. Elencam-se também alguns documentos que subsidiarão a análise proposta. Entre eles, destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná, a etapa I do caderno II da formação de professores para o Ensino Médio do Pacto Nacional pelo fortalecimento do

Ensino Médio - “o jovem como sujeito do Ensino Médio” (2013) e o documento base nacional – “Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (2008). Justifica-se a escolha dos mesmos, uma vez que são documentos importantes para compreensão do fenômeno juvenilização e do abandono do ensino médio.

Quadro 1: Documento utilizados

TÍTULO	ESPECIFICAÇÃO	ANO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, com isso, todos os direitos e deveres que permeiam o âmbito educacional em todas as suas etapas e modalidades.	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	Orienta e direciona o planejamento dos sistemas de ensino e dos currículos escolares, em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, a sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação. Trazem também os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica.	2013
Diretrizes Curriculares Nacionais para a	Instituída pela resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, reafirma a obrigatoriedade da oferta da EJA enquanto educação básica e abrange os processos formativos nas etapas do ensino fundamental e médio (EJA), bem como,	

Educação de Jovens e Adultos	determinações para o ingresso e permanência do estudante na modalidade.	2000
Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Instituída pela resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, trata de aspectos relativos à faixa etária mínima para ingresso na EJA, a oferta da modalidade à distância, certificação nos exames e duração do curso.	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Instituído pelo Parecer CNE/CEB nº5/2011, o documento é um suporte para os sistemas de ensino e escolas quanto à organização curricular do Ensino Médio.	2011
Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - Paraná	Documento próprio do estado do Paraná acerca das Diretrizes Curriculares para a EJA que apresenta estratégias que buscam nortear a prática docente a fim de corroborar com a apropriação do conhecimento pelos educandos.	2006

Fonte: Elaboração da autora com base em levantamento de documentos.

Realizar uma pesquisa no âmbito das políticas educacionais sem que esta tenha como um de seus pilares no momento da pesquisa a análise dos documentos, resultaria em dar ao leitor respostas vazias. A política educacional antes de estar na prática está na escrita. Em outras palavras, a política educacional é pensada, articulada e escrita em documentos, tais como os elencados acima, para, então, ser levada às escolas. E, ao ser colocada em prática através de seus programas e projetos, gera-se uma série de

fenômenos, sendo estes, o resultado - ora positivos ora negativos - da prática das políticas educacionais estabelecidas em documentos.

Diante do exposto, considera-se a possibilidade da juvenilização da EJA ser, também, um fenômeno desenvolvido pelas políticas educacionais da educação básica, principalmente, nas etapas do Ensino Médio e da modalidade EJA. Por isso a importância de ter os documentos também como aporte teórico, sobretudo, os documentos que foram elaborados a partir do final da década de 1980. Evangelista (2012, p. 5) nos auxilia com o seu entendimento do que é realizar uma análise de documentos. Para tanto, conceitua:

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Acredita-se ser importante destacar com qual olhar estamos analisando esses documentos e nos afirmarmos enquanto perspectiva teórica. Pois, considera-se que ao explicitar o método de análise, explicita-se também a nossa visão de mundo, pois, a “[...] postura, o método e a práxis” (MASSON, 2013, p. 58) são indissociáveis entre si.

A partir das categorias do método materialista histórico apresentadas por Cury (2000) entende-se que a análise de documento é vista sob um olhar diferenciado, uma vez que, estas categorias permitem uma interpretação crítica da realidade e nos fazem enxergar de forma mais clara as contradições entre o dito e o escrito e entre escrito e o feito. Os documentos que norteiam a educação estão inerentes à luta de classes. Para Evangelista (2012, p. 5) “[...] trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. E, talvez, a maneira mais didática de se chegar a essa conclusão é justamente analisando-os. Uma vez que, nos documentos, está explícito qual homem e projeto de sociedade pretende-se formar. À luz de Evangelista (2012, p. 1) trabalha-se:

[...] com a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

Diante dos escritos de Evangelista (2012) entende-se a imprescindibilidade da necessidade de identificação e ruptura da essência e da aparência contida nos documentos norteadores da educação. Posto isso, é necessário que se identifique quais as múltiplas determinações da produção destes documentos, os interesses e projetos que estão por trás de sua articulação e a história que o constituiu.

A história tem um papel fundamental na síntese das análises de documentos. Uma vez que, em determinados momentos, um projeto ou programa que aconteceu em um dado momento histórico volta para a atualidade com uma nova roupagem. Contudo, se este projeto ou programa já foi colocado em prática, fenômenos surgiram com ele, ainda que estivesse em uma outra realidade. Cabe a nós – pesquisadores – a investigação dos reflexos das velhas políticas atuais. Assim como afirma Evangelista (2012, p. 5) “[...] documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria.”

Por fim, compreende-se que o pesquisador, no exercício de analisar os documentos deve considerar o “homem e a sua existência” (EVANGELISTA, 2012, p. 14). Pois, se a história é feita pelo homem, deve-se então identificar quais os seus rastros e pistas para pensar em novas possibilidades. Dada a relação “homem e existência”, é impossível para o pesquisador esquivar-se dela. Assim como afirma a autora:

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa (EVANGELISTA, 2012, p. 14).

A autora enuncia que o processo de pesquisa deve ser minucioso, assim como, neste processo, o autor deve estabelecer uma espécie de relação com o objeto pesquisado: deve ser atencioso, conhecer e pensar sobre. Após fazer a discussão introdutória acerca do assunto em questão, adiante seguiremos com a pesquisa que está organizada em 6 capítulos. No capítulo 2 intitulado “Constituição da EJA no Brasil: o percurso histórico”, buscou-se analisar a história da Educação de Jovens e Adultos neste país. Portanto, considerou-se como recorte histórico o período que corresponde à sua gênese – a

educação dos sujeitos com caráter de catequização no período colonial – à sua situação nos tempos atuais.

No capítulo 3, intitulado “A EJA hoje: um ensaio sobre as influências do Neoliberalismo” buscou-se compreender a EJA em sua totalidade, ou seja, imersa a um modo de produção capitalista. Assim como, analisou-se de que modo a tendência neoliberal vem se instaurando nesta modalidade de ensino.

No capítulo 4, intitulado “O Ensino Médio no Brasil: uma análise das políticas educacionais”, realizou-se a análise das Políticas Educacionais desta etapa de escolarização, considerando os agentes envolvidos nos processos de elaboração e os efeitos surtidos com a criação das mesmas. Analisou-se também neste capítulo qual a dinâmica que torna possível estabelecer uma relação de causa entre o abandono do Ensino Médio pelo estudante e a inserção destes na EJA.

A amostragem e análise dos dados dos alunos inseridos no universo que desenvolve a juvenilização da EJA encontra-se no capítulo 5, intitulado “O fenômeno da juvenilização da EJA”. Buscou-se compreender também quais as influências que fazem com quem o jovem vá para a EJA, dentre as quais, destacou-se como central a influência da política e da estrutura social.

No capítulo 6 com as “Considerações Finais”, a partir da retomada dos objetivos e problemas de pesquisa, buscou-se responder de que modo a teia de relações entre o abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA vem sendo tecida pelas influências da política e da estrutura social.

2 CONSTITUIÇÃO DA EJA NO BRASIL: O PERCURSO HISTÓRICO

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.

Antonio Gramsci (1999, p. 414)

Neste momento, retomaremos o percurso histórico da EJA, demarcando quais os principais acontecimentos e leis¹⁵ que marcaram a história da modalidade ao longo dos anos. Compreendendo que o tempo histórico é cíclico, é possível estabelecer uma relação em cada ação com outra ação antes tomada, gerando assim um ciclo que se estende aos tempos atuais. Em outras palavras, determinadas ações que estão na história da educação voltam à atualidade com uma outra aparência, contudo, com a mesma essência. A partir dos estudos da história, é possível desmistificarmos contradições como esta.

Com esse raciocínio e entendendo a necessidade de se falar da história, Frigotto (1989) alerta para uma dificuldade que acontece nas pesquisas desenvolvidas.

Uma dificuldade concreta que percebo nos trabalhos de pesquisa que se esforçam por assumir uma perspectiva dialética é, primeiramente, a apreensão do caráter histórico do objeto do conhecimento. Isso faz com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. [...] Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Ou por acaso a “totalidade”, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa? (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

A juvenilização da EJA, fenômeno que começa a surgir na década de 1990, foi determinantemente influenciada por projetos de sociedade, programas de governo, políticas educacionais que foram desenvolvidos com aspectos peculiares do momento histórico. Sob a ótica de Ferreira (2015) entende-se que ao pesquisar a juvenilização é fundamental “[...] fazer uma análise dos diferentes contextos históricos pelos quais a EJA

¹⁵ As leis foram consultadas diretamente na fonte através de acesso digital.

passou para compreendermos a motivação das políticas públicas, as regras que movem a sociedade e as tendências de pensamento no decorrer do tempo” (FERREIRA, 2015, p. 34). Os acontecimentos não se esgotam em si, há sempre uma repercussão. Seja na concepção pessoal equivocada de uma determinada questão, com um recorte mais simplista ou, em maior escala, com ações políticas que têm maior abrangência.

Portanto, a história precisa ser revisitada, estudada e analisada. Mas não é qualquer história. Neste trabalho verifica-se a EJA e sua história a partir das políticas educacionais, sendo esta, constituída pelas ações dos governos frente à educação.

2.1 PERCORRENDO UM CAMINHO NA EJA: O TEMPO

Neste subcapítulo abordaremos os marcos principais no que tange a Educação de adultos nos períodos do Brasil Colônia, Brasil Império, Início da República, República Velha. Bem como, as principais reformas, leis e projetos que aconteceram nos referidos períodos, tais como: a reforma Leôncio de Carvalho, lei Saraiva, reforma Benjamin Constant, Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a reforma João Alves.

A EJA no Brasil constitui-se com uma série de lacunas em seu histórico, cujo processo foi marcado por inúmeros projetos descontínuos. Fato, esse, que foi determinantemente influenciado por fatores políticos. Assim como afirma Paiva (2006), os projetos direcionados à EJA não conseguiram produzir “[...] enraizamento nos sistemas públicos” (PAIVA, 2006, p. 532)

É possível falar de real avanço no âmbito da EJA, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecida pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000, resultado de muita luta dos movimentos sociais. Com este documento a EJA é caracterizada com caráter de humanização do homem. Com as DCN para a EJA é possível também falar, de fato, em inserção do idoso nas políticas de educação. Uma vez que as DCN trazem em seu conteúdo a importância da formação continuada do indivíduo, considerando a aprendizagem ao longo da vida.

O documento oficial mais recente que norteia a EJA são as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Com o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, o documento aborda a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para inserção na modalidade, certificação nos exames e a EJA ofertada através da Educação à Distância (EAD), sendo que, tais questões foram um reexame das DCN para a EJA, assim como o documento cita:

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 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) e a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010, p. 344).

A educação direcionada aos adultos é algo antigo neste país. Nesta trajetória ora vemos avanços, ora retrocessos. As transformações que ocorreram neste âmbito acompanharam as transições dos governos e ficaram flutuantes frente aos modelos políticos, econômicos e sociais de cada época. Com isso, somente em 1996 a EJA – enquanto política de educação voltada a jovens e adultos – é integrada à LDBEN.

Para falar da gênese da EJA no Brasil, é preciso voltar o nosso olhar para o período colonial, tal como afirma Moura (2007) a educação direcionada a pessoas jovens e adultas “[...] encontra suas raízes históricas na própria origem do país, ainda no Brasil – Colônia pela ação dos jesuítas que deram início as suas atividades docentes, em solo brasileiro, alfabetizando adolescentes e adultos mais do que crianças” (MOURA, 2007, p. 59).

Como explicitado pela autora, através da ação educativa dos padres jesuítas com os indígenas, é possível falar de práticas educacionais com jovens e adultos, embora esta educação não fosse considerada uma modalidade como nos tempos atuais. Questão, esta, que veio se constituindo no decorrer da história. Especialmente após 1940, quando o governo federal começou a implementar as primeiras políticas públicas para o público adulto. O objetivo dessa primeira “Educação de Jovens e Adultos” – a dos jesuítas - era a disseminação da fé católica e a alfabetização com a língua portuguesa. Posteriormente, quando os jesuítas deixaram o Brasil, a organização dessa educação ficou a cargo do Império.

Este processo contribuiu para a construção da identidade educacional do Brasil que, através de algumas ações – entre elas a restrição da instrução às classes mais ricas, excluindo os pobres, negros e indígenas – criou um caráter elitista na educação. Sonnevile (2005, p. 105) afirma que as chamadas aulas régias, cuja base conteudista era o “[...] latim, grego e retórica” era lecionada exclusivamente aos filhos dos colonizadores portugueses.

Evidencia-se, através deste recorte da história da educação do Brasil, que o fato do conhecimento ser pensado, elaborado e sistematizado pelas classes dominantes não é algo somente atual como ocorre, por exemplo, em determinadas políticas educacionais em nosso país. O conhecimento transmitido através das aulas régias nos tempos do Império, também foi monopolizado pelas classes dominantes. A Constituição Imperial procurou ampliar a oferta dessa educação, afirmando no artigo 19 do documento que:

[...] a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] a Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos (BRAZIL, 1824).

Posteriormente, a lei nº 40 de 3 de Outubro de 1834, “[...] da regimento aos Presidentes de Províncias, e extingue o Conselho da Presidência” (BRASIL, 1834) e, com isso, as instruções primária e secundária passam a ser de responsabilidade das províncias. Tal instrução, designada especialmente a jovens e adultos, ainda carregava as origens da educação confessional dos jesuítas. Uma vez que tinha princípio missionário e, com isso, o ato de educar era relacionado à caridade. Aqueles que ensinavam eram vistos como se estivessem fazendo uma “boa ação” e/ou um favor. Esta questão contribuiu ainda mais para deixar de afirmar a alfabetização de jovens e adultos como um direito. Estigmatizando-a como um ato de solidariedade. Equívoco, este, que se perpetuou aos tempos atuais.

Porcaro (2009, p. 2) afirma que também no Brasil Império aconteceram reformas no âmbito da educação que enfatizavam a importância do ensino para adultos analfabetos. O autor analisa ainda que no ano de:

[...] 1876 é feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, porém, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país. [...] com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa preocupação traz mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão.

As escolas noturnas a qual Porcaro (2009) refere-se, propunham-se a receber um público específico: homens adultos livres ou libertos. Fato possível de ser constatado com a pesquisa de Silva (2013, p 294) que afirma ainda que tais cursos noturnos estavam

abertos ao recebimento de “[...] menores impossibilitados de frequentarem a classe diurna. Desse modo, serviram para reclassificar e, ao mesmo tempo, excluir uma determinada população.”

O conceito de exclusão é utilizado, pois, em determinados locais – tal como o caso da então Província de Minas Gerais – pessoas com idade superior a 14 anos estavam proibidas de frequentarem as classes diurnas. Situação semelhante acontecia no Município Neutro de 1874, onde pessoas com idades entre 14 e 18 anos deveriam procurar cursos direcionados aos adultos, próximos à residência, no período diurno ou noturno. Para Silva (2013, p. 294), “[...] esse contingente vai assumindo devagar posição junto aos adultos, buscando lugar nessa demanda e se adaptando à oferta.”

Diante do exposto fica a análise de que, já no Brasil Colônia e Brasil Império, no início do percurso histórico de constituição da EJA, havia disposição para o recebimento de pessoas com idade a partir de 14 anos. Essa ação que partia da Educação de Adultos estava acompanhada, porém, de uma exclusão ou negação anterior que não partia dela, mas, sim, do “Estado”. Constata-se, então, que a exclusão de alunos com idades a partir de 14 anos da educação diurna “[...] não é uma prática recente no Brasil: é centenária” (FERREIRA, 2015, p. 35).

Tempos antes do surgimento da república, uma visão deturpada da alfabetização de jovens e adultos tomou força e gerou a ideia de que os analfabetos eram pessoas incompetentes e dependentes. A Reforma Leôncio de Carvalho¹⁶ e a Lei Saraiva¹⁷, que aconteceram respectivamente em 1879 e 1881, reforçaram ainda mais a desvalorização da imagem do analfabeto, uma vez que proibiu que estes sujeitos pudessem votar.

A situação piorou ainda mais em 1891, já nos tempos da República Velha, com o processo de elaboração da constituição republicana¹⁸, que tornou o voto restrito às pessoas

¹⁶ Sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, Melo e Machado (2009) afirmam que: “[...] O Decreto número 7.247, instituído por Carlos Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879 (CARVALHO, 1942), provocou uma série de discussões. [...] O Decreto 7.247 consiste num interessante documento que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social sobre a organização do sistema de ensino brasileiro. Nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo” (MELO e MACHADO, 2009, p. 294).

¹⁷ Segundo Ferraro (2008) a lei Saraiva de 9 de Janeiro de 1881 “[...] estabeleceu a exclusão dos analfabetos do direito de voto, situação que só foi alterada com o estabelecimento do voto facultativo dos analfabetos no Emendão de 1985 e na Constituição de 1988” (FERRARO, 2008, p. 13).

¹⁸ Sobre este período, a autora observa: “No início da República, a Constituição de 1891 manteve a ação do ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos estados e dos municípios e, mais uma vez, a educação das elites foi garantida em detrimento da educação para as camadas sociais marginalizadas. Ressalte-se também que a mesma Constituição proibiu o voto do analfabeto, em um período em que a maioria da população adulta encontrava-se à margem da sociedade letrada” (CHILANTE, 2005, p. 19).

letradas e com posses. Sendo esse específico grupo, representado por uma minoria da população. Desta forma, a exclusão social do analfabeto estava prevista em lei. Afirma-se com base no documento do Parecer CNE/CEB n° 11/2000 que:

Este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais (BRASIL, 2000, p. 14).

Essa e demais questões que aparecem no período republicano do Brasil corrobora para que o poder esteja concentrado na mão de poucos neste país. O fato de restringir o voto às pessoas que, além de alfabetizadas, possuíam uma determinada renda, evidencia o quanto o fator econômico é determinante para alguns processos de exclusão em nossa sociedade. Fato que é recorrente também nos tempos atuais, inclusive no âmbito educacional.

Neste período, as associações civis tinham como objetivo ofertar cursos de instrução primária. Os cursos eram ofertados no período noturno e poderiam acontecer com a exigência de que tais associações pagassem a conta de gás. A iniciativa das associações civis em ofertá-los, tinha como finalidade o atendimento a determinadas demandas para que fosse possível preparar eleitores. A organização realizada por esse movimento social mostra, sobretudo, a ausência de envolvimento do poder público com a educação direcionada aos jovens e adultos.

Em 1890, Manoel Deodoro da Fonseca, “[...] aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal” intitulado pelo decreto n° 981, de 8 de Novembro de 1890 (BRASIL, 1890). O movimento que ficou conhecido por Reforma Benjamin Constant, demonstra no artigo 72 da lei o apoio às escolas itinerantes em “[...] freguezias suburbanas” (BRASIL, 1890) e o objetivo de convertê-las em “[...] escolas primárias do 1° gráo fixas” (BRASIL, 1890).

Ainda no que tange o atendimento educacional direcionado a jovens e adultos, a Reforma apresentou definições acerca do “exame de madureza” em diversos¹⁹ artigos. O objetivo era a realização de provas por estudantes que concluíssem os exames finais de disciplinas cursadas e desejavam matricular-se no Ensino Superior Federal. A prova

¹⁹ Decreto n° 981, de 8 de Novembro de 1890: artigos 33, 36, 37, 38 e 39.

direcionava-se aos estudantes do Ginásio Nacional e poderia ser realizada por aqueles que tivessem o certificado de “[...] conclusão dos estudos primários e do primeiro grau (de 7 a 13 anos) e que estivessem preparados para se submeter a estes exames reveladores da *maturidade* científica do candidato” (BRASIL, 2000, p. 15).

A luta contra o analfabetismo tornou-se motivo de mobilização nacional nas duas primeiras décadas dos anos de 1890. A análise presente no Parecer CNE/CEB n° 11/2000 mostra que:

[...] a pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações (BRASIL, 2000, p. 15).

A desvalorização da imagem do analfabeto acentuou-se ainda mais com o advento do século XX. Momento em que o analfabeto passou a ser culpabilizado pelo subdesenvolvimento do país e, então, esta foi a motivação para que houvessem mobilizações a fim de erradicar o analfabetismo no Brasil. Com este mesmo propósito, no ano de 1915 foi fundada no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), a Liga Brasileira contra o Analfabetismo²⁰. A mobilização reuniu:

[...] homens de letras, médicos, advogados, militares e diversos outros setores da sociedade com o propósito de atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e, sobretudo, junto à população, para que se pudesse comemorar o centenário da Independência em 1922 declarando o Brasil livre do analfabetismo (NOFUENTES, 2009, p. 65).

O sentimento de nacionalismo estava bastante presente neste momento no Brasil, mas, junto dele, havia certa confusão de finalidades. Decorrente disso, em 1921, o governo federal convocou a Conferência Interestadual. Os envolvidos reuniram-se na cidade do Rio de Janeiro e discutiram sobre o artigo 35 da constituição da República de 1891²¹. Tal lei afirmava a incumbência não privativa do congresso em desenvolver as letras, artes, ciências, imigração, agricultura, indústria e comércio; criação de instituições

²⁰ A liga teve o encerramento de suas atividades em 1940.

²¹ A constituição que estava em vigência na época.

de ensino superior e secundário nos estados brasileiros e provimento de instrução secundária no Rio de Janeiro (BRASIL, 1891).

Diante do cenário nacional no qual o analfabetismo tomava a atenção e, considerando as responsabilidades da união no que tange a educação, os envolvidos nas discussões na conferência sugeriram que a partir de então houvesse a oferta de educação no período noturno para as pessoas adultas. E que esta tivesse a duração de um ano. Para tanto, seria necessária a criação de escolas. Tal medida chegou a integrar²² o decreto n° 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925 – conhecido como Reforma João Alves - que “[...] estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias” (BRASIL, 1925).

Esta proposta não teve o sucesso esperado. Entre os principais motivos, constata-se a carência²³ de recursos por parte da União e o medo da classe dominante frente aos novos eleitores que viriam a se formar. Fator que poderia gerar certo desconforto no processo de manutenção da hegemonia.

Por ora, o período exposto, mostra como a educação de adultos na época no Brasil colonial deixou as suas marcas na constituição desta educação que, posteriormente, viria a tornar-se a EJA. O processo que determinou a responsabilização da educação ao Império, e culminou na restrição da oferta da educação às camadas mais ricas, mostra que apesar da educação ter tornado-se um direito universal e legal tem-se ainda efeitos desta restrição nos tempos atuais. Se a população que frequenta a escola pública é constituída pelos filhos da classe trabalhadora, logo, não é a população mais rica. Ou seja, a que detém os meios de produção. Restringir, de forma direta ou indireta, o acesso e permanência ao Ensino Médio regular da população jovem que frequenta a escola pública hoje, é reviver o passado do Brasil. E, além de firmar, reproduzir ainda mais as raízes históricas.

Verifica-se também a tendência da EJA em atender às pessoas mais jovens. Uma vez que as escolas noturnas que se propunham a receber homens livres e libertos restringiam, na então Província de Minas Gerais e no município Neutro de 1874 respectivamente, o acesso às aulas diurnas de pessoas com idade superior a 14 anos e

²² O artigo 27 do decreto dizia que “[...] poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25” (BRASIL, 1925).

²³ A lei prescrevia em seu artigo 25 que o salário dos professores deveria ser subsidiado parcialmente pela União. A parte restante, seria paga pelos estados. Da mesma forma, seria de responsabilidade do estado também, a oferta de residência, escola e material didático. (BRASIL, 1925)

“encaminhavam” à educação direcionada aos adultos no período diurno e noturno pessoas com idades entre 14 e 18 anos. Ou seja, essa disposição em “aceitar” a população jovem na modalidade, tem as suas raízes históricas ainda na década de 1870.

2.2 ERA VARGAS E REPÚBLICA POPULISTA: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS CAMINHANDO EM PASSOS CURTOS

Dentre os diversos acontecimentos no período, destaca-se neste subcapítulo o protagonismo dos movimentos sociais frente aos avanços alcançados – ainda que pequenos - no âmbito da Educação de Adultos. Bem como, A Reforma Educacional Francisco Campos, o decreto nº 19.890 de 18 de Abril de 1931, A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, o Plano Nacional de Educação de 1936/1937 que não chegou a ser votado, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Lei nº 3.293, de 29 de Outubro de 1957, Fundo Nacional do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de Janeiro de 1946 e a Constituição de 1946.

As reformas que aconteceram na década de 1930, iniciando a Era Vargas, trouxeram avanços para a educação primária das crianças. Entretanto, considera-se que o avanço não atingiu a educação dos jovens e adultos. O cenário neste momento dividia-se em duas partes: de um lado, a intensificação do controle sobre as reivindicações e sobre as pessoas que lutavam pelas causas sociais e, do outro, um Estado que se colocava presente na área social. O desenvolvimento dessa conjuntura deu-se por conta da urbanização, industrialização e das lutas sociais que emergiram deste contexto.

A iniciativa por parte dos militares em depor o presidente Washington Luiz e a transferência do poder ao então presidente da república Getúlio Vargas, gerou um conjunto de forças que estimularam a defesa da importância da educação escolar brasileira. Os sindicatos e a classe operária foram os grandes impulsionadores desse movimento em prol da melhoria. Com isso, diversas reformas aconteceram, estando entre elas, a Reforma Educacional Francisco Campos de 1931.

A reforma estruturou e centralizou no âmbito federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino médio profissional, sendo da alçada dos estados os ensinos primário ou elementar e o normal. Também implementou e estabeleceu definitivamente o sistema seriado no ensino secundário, estabelecendo a relação entre idade e série e contribuindo para a distinção entre, o que posteriormente viria a ser chamado de supletivo,

e o ensino regular. O supletivo viria a atender, sobretudo, estudantes que não estavam dentro do “padrão” entre idade e série. A avaliação e resultados da aprendizagem, pós reforma, davam-se por meio de exames, provas e evolução ou retenção para a série seguinte. Contudo, a promulgação do Decreto nº 19.890 de 18 de Abril de 1931 que “[...] dispõe sobre a organização do ensino secundário” (BRASIL, 1931) traz novas considerações acerca da educação. Apresenta-se com o artigo 80 do Decreto a seguinte afirmação:

Será permitido aos estudantes, que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regimen de exames parcelados, prestar o que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior, conjuntamente com o exame de vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matricula (BRASIL, 1931).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 complementa a análise afirmando que a:

[...] exiguidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior. Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como maturidade no domínio de conhecimentos da educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados (BRASIL, 2000, p. 16).

As forças que surgiram das organizações e movimentos políticos e sociais, a conjuntura nacional da época, os interesses advindos das classes opostas entre si e as experiências que ocorreram fora do país e configuram o cenário externo, fizeram do período que subsidiou a elaboração da Constituição de 1934 no Brasil propício para que diversas mobilizações ganhassem força. Os movimentos, com diversas ideologias, requeriam que os princípios defendidos estivessem presentes na lei. Requeria-se principalmente o Estado com função de interventor, no que tange a economia e os conflitos sociais.

No ano de 1934, a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, após ser afirmado no artigo 149 do documento, a educação passa a ser reconhecida nacionalmente como:

[...] direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Ainda no tocante à educação e, principalmente, à educação direcionada aos adultos, a Constituição afirma no artigo 150, parágrafo único, que “[...] o plano nacional de educação constante de lei federal [...] só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Relacionando ambos os artigos, entende-se que o direito à educação, firmado com o artigo 149 da então constituição, se estende também ao público adulto, com a afirmação do artigo 150, que reitera ainda a questão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Com isso, a educação direcionada aos adultos passa a ser dever do Estado, garantindo assim, o direito ao acesso. A conquista do direito, gratuidade e obrigatoriedade da oferta da educação para os adultos deve-se, sobretudo, aos movimentos sociais que travaram uma luta pela busca de uma sociedade democrática, fazendo da escola um espaço de construção deste sonho.

Situando o Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que deu origem ao Estado Novo, Cury (2015) escreve sobre o parecer do relator professor Basílio de Magalhães sobre o referido documento no tocante ao ensino supletivo. A análise do professor conclui que:

O ensino supletivo deve ser dado pelos poderes públicos, tanto aos adolescentes e adultos que não puderam frequentar a escola na idade regular, quanto aos silvícolas, que não tiveram escola alguma para frequentar, em seus rincões inóspitos, sequestrados da civilização... (MAGALHÃES apud CURY, 2015, p. 413).

O documento apresentava parte específica sobre o ensino supletivo, afirmando que sua oferta aconteceria através de disciplinas obrigatórias, em estabelecimentos industriais ou em estabelecimentos cuja finalidade era semelhante à indústria. Estabelecia ainda que “[...] idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes. A rigor, esta formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado” (BRASIL, 2000, p. 17).

A EJA começa a se constituir enquanto política de Estado a partir da década de 1940. Assim como, passa a ser fortemente vinculada ao âmbito federal que vem criando e assumindo, ainda que de maneira descontínua e com caráter compensatório e supletivo, programas e campanhas de alfabetização. Com isso, a oferta do ensino fundamental e médio fica a cargo dos estados e municípios. Sobre este período, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

O Decreto nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 cria a Lei Orgânica do Ensino Secundário. No que tange a educação para pessoas jovens e adultas, o documento apresenta no título VII as condições necessárias para a obtenção do certificado²⁴ de licença ginásial, desconsiderando a frequência nas escolas. Desta forma, era possível obter a licença ginásial sem que houvesse a frequência na etapa anterior ao ginásio. Com o fim da era Vargas e início da República Populista, a questão do voto das pessoas analfabetas volta a ser alvo de discussões no ano de 1946. Chilante (2005) observa que:

Depois de 1946, ao final do governo ditatorial de Vargas, discutiu-se novamente a questão das eleições, e o voto do analfabeto voltou a ser considerado. Segundo Paiva (1987 p. 136), o aumento do número de eleitores no Brasil seria conseguido por intermédio de dois caminhos: o primeiro, em longo prazo, seria a difusão do ensino elementar para população em idade escolar, e o outro, em curto prazo, seria a alfabetização dos adultos analfabetos. Isso, segundo a autora citada, explica o fato de a educação dos adultos ter sido tão bem aquinhoadas nas quotas do Fundo Nacional do Ensino Primário (CHILANTE, 2005, p. 21).

No ano de 1947 surge, com a orientação de Lourenço Filho, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O projeto direcionado principalmente à população rural organizou-se em etapas e atuou para que a alfabetização ocorresse no período de 3 meses e o curso primário em 14 meses, sendo dividido em dois períodos de 7 meses, configurando assim a primeira etapa. A segunda etapa visava o treinamento

²⁴ Evidencia-se, com base nos seguintes artigos que: “[...]art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei. Art. 91. Aos maiores de dezessete anos será permitida a obtenção dos certificados de licença, ginásial, em consequência dos estudos realizados particularmente, sem a observação do regime escolar exigido por esta lei (BRASIL, 1942)

profissional e o desenvolvimento comunitário, para tanto, chamava-se “ação em profundidade”.

Diante do exposto, percebe-se o caráter supletivo da educação que se direcionava aos adultos. Fávero (2004) analisa que a CEAA foi um movimento positivo do Estado e da sociedade para a educação, uma vez que atendeu às necessidades da população mais pobre. Mas assinala também que:

A leitura dos artigos e relatórios da época revela uma definição preconceituosa do analfabeto, principalmente das áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior etc [...] Acredita-se que a CEAA basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias (FÁVERO, 2004, p. 16).

A campanha partilhava de uma concepção questionável da pessoa analfabeta. Fato possível de se constatar a partir da relação preconceituosa que se estabeleceu entre o analfabeto e o marginalismo. Estes sujeitos representavam, na visão do autor sobre a época, uma vergonha nacional para o país. Ineficientes com o trabalho, com a política e com a família. Após um determinado tempo, em alguns lugares a CEAA foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural por meio de iniciativas de uma parceria firmada em 1952 entre os Ministérios da Educação, saúde e agricultura. Ambas as campanhas foram extintas em 1953.

Tempos depois, a Lei nº 3.293, de 29 de Outubro de 1957 modifica o artigo 91 da constituição, estabelecendo as novas condições para a obtenção do certificado de licença ginásial.

Art. 91. Aos maiores de 18 (dezoito) anos será permitida a obtenção de certificado de licença ginásial, mediante a prestação de exames de madureza referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após estudos realizados sem observância do regime escolar exigido por êste Decreto-lei. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de licença colegial - clássica ou científica - aos maiores de 20 (vinte) anos, portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente.

§ 1º Os candidatos deverão prestar os exames de madureza, referentes ao 1º e 2º ciclos do curso secundário, de uma só vez, ou em dois conjuntos consecutivos de disciplinas afins.

§ 2º Os exames de madureza deverão ser prestados perante estabelecimento de Ensino Secundário federal ou equiparado.

§ 3º Observado o disposto no parágrafo anterior, o Ministério da Educação e Cultura buscará assegurar, anualmente, a prestação de exames de madureza a todos os que os requeiram, preenchidas as formalidades da inscrição.

§ 4º Os termos e condições dos exames de que trata êste artigo serão fixados por disposições regulamentares (BRASIL, 1957).

Seguindo o percurso histórico pós 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o elevado índice de analfabetismo no Brasil, a necessidade de aumento de produção de mão de obra com vistas à industrialização e a busca pelo controle social no qual o Estado vinha se atentando, fizeram com que os representantes tivessem maior atenção com o ensino secundário. Como resultado, surge o Fundo Nacional do Ensino Primário através do Decreto-lei nº 4.958 de 14 de Novembro de 1942.

Com o artigo 3º da presente lei, observa-se que os recursos do fundo seriam destinados “[...] à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades” (BRASIL, 1942). O Fundo emergiu uma ampla e complexa discussão acerca do modo que aconteceria o financiamento das atividades. Em suma, daria-se por meio de convênios²⁵. O decreto nº 1953, de 25 de Agosto de 1945, que traz as “disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário” (BRASIL, 1945), completa as discussões no período sobre o assunto, fortalece a questão do ensino supletivo no âmbito nacional e determina:

Art 4º. Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1945).

O Ensino supletivo veio ganhando força de forma progressiva. O Decreto nº 8.529 de 2/1/1946, que marca o surgimento da Lei Orgânica do Ensino Primário, determina²⁶ no capítulo III – do curso primário supletivo que:

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

I. Leitura e linguagem oral e escrita.

II. Aritmética e geometria.

III. Geografia e história do Brasil.

IV. Ciências naturais e higiene.

V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).

²⁵ O convênio foi denominado Convênio Nacional do Ensino Primário no Decreto-Lei nº 5.293 de 1.3.1943. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10056>

²⁶ A lei determinava também, no artigo 11, que o ensino primário supletivo deveria atender aos mesmos princípios do ensino primário fundamental “[...] em tudo quanto se lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946).

VI. Desenho.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura (BRASIL, 1946).

A constituição de 1946 surgiu em um momento crítico para a população brasileira. A participação do Brasil na segunda guerra mundial, a luta pela democracia latente na Europa e os horrores vividos na ditadura militar no Brasil impulsionaram a constituinte. O movimento em prol da democracia política, um pedido de socorro diante do que o mundo estava vivendo, fez ressurgir a força dos movimentos sociais.

O artigo 166 da Lei determina que “[...] a educação²⁷ é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Por sua vez, o artigo 168 determina:

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (BRASIL, 1946).

Com o fim do Estado Novo e a Segunda Guerra, mudanças aconteceram no cenário da educação nacional. Dentre as questões que impulsionaram este movimento observa-se o aumento da produção econômica e, em decorrência, a exigência de mão de obra qualificada para a produção que, se desenvolvida, evidenciaria ao mundo que o país estava acompanhando o desenvolvimento global. Se o Brasil não desenvolvesse as habilidades necessárias e admitisse o alto e real índice de analfabetos no país, teria um menor prestígio diante do cenário internacional.

Chilante (2005, p. 23) observa que no “[...] final da década de 1950, sob a influência da política desenvolvimentista do populismo, a educação dos adultos passou a ser vista como parte do esforço para o desenvolvimento econômico do país”. A leitura, escrita, compreensão dos valores morais e políticos do Brasil passam a ser essenciais na vida de um trabalhador. Sob o advento da sociedade moderna, a visão explicitada por Chilante (2005) deriva-se da ideia de que o desenvolvimento econômico do Brasil dependia da profissionalização técnica das pessoas. Para a autora, o que se realizou entre

²⁷ Sobre os efeitos da constituição de 1946, o Parecer CEB nº 11/2000 apresenta a seguinte análise: “[...] a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo” (BRASIL, 2000, p. 10).

as décadas de 1940 e 1950 “[...] fizeram cair os índices de analfabetismo. No entanto, Haddad (1991, p. 76) esclarece que no início da década de 1960, 46,7% da população acima de cinco anos de idade no país ainda eram de analfabetos” (CHILANTE, 2005, p. 24).

Sobre o percurso histórico da Educação de Adultos entre a Era Vargas e a República Populista, evidencia-se que o processo educativo nunca foi uma preocupação fundamental no Brasil. Fato que se constata já no ano de 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário que estabelece que o estudante poderia frequentar o Ensino Ginásial sem que este tivesse concluído a etapa anterior. Este processo acontecia através de obtenção de certificado de licença ginásial em consequência de estudos realizados individualmente. A presente questão possibilita a reflexão acerca da relação com as propostas de certificação do Ensino Médio sem que haja a frequência escolar nos tempos atuais.

Observa-se também que a relação entre idade e série tem as suas origens com a Reforma Educacional Francisco Campos no ano de 1931. Sendo esta, uma das questões que influenciam para reprodução da juvenilização da EJA nos tempos atuais. Uma vez que, a escola e a própria sociedade como um todo, estão imersas nesta relação. Existe hoje, uma interpretação preconceituosa do aluno que está em distorção idade e série, sendo este processo chamado de evasão, junto dele, caminha o conceito de fracasso escolar. Tais conceitos, principalmente o que se refere ao fracasso, corroboram para a compreensão equivocada de incompetência do estudante. E sustentam as práticas de encaminhamento à EJA de estudantes em distorção idade e série que possuem idade mínima para a inserção na modalidade.

Diante do exposto, percebe-se que determinadas questões que são vistas como problemas no âmbito escolar são encaradas tendo como foco o sujeito, e não o universo desse sujeito, sendo este, constituído também pela escola. Nessa dinâmica, somente o aluno é culpabilizado, enquanto a escola e as políticas educacionais, não são consideradas. Nesse sentido, o fracasso escolar é estritamente do aluno, a escola, a política educacional e o próprio Estado não fracassaram com ele. Sabemos bem que, diante da realidade educacional, este pensamento é um equívoco. Uma vez que a juvenilização da EJA nos tempos atuais evidencia que o Ensino Médio regular está precisando ser repensado.

2.3 DÉCADA DE 1960: “REMANDO A FAVOR E CONTRA A CORRENTE

O período a ser discutido a seguir contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, o Golpe do Estado de 1964, Lei 5.379 de 15 de Dezembro de 1967, Constituição de 1967, Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e Programa de Ações Sócio-Educativas e culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC). Apresenta-se também o Brasil imerso ao cenário da ditadura militar no Brasil e os embates entre os representantes da ordem e a massa, oriundos da época. Destaque-se também o protagonismo e, posteriormente, desmobilização dos movimentos sociais com o governo militar.

Embora o período citado no título tenha como um dos grandes marcos a ditadura militar no Brasil, Fávero (2004) escreve que a década de 1960 é uma referência no âmbito da EJA e orienta que “[...] é preciso voltar corajosamente ao momento mais rico do trabalho com a educação de jovens e adultos: os movimentos de cultura e educação popular dos primeiros anos da década de 1960” (FÁVERO, 2004, p. 28). As atividades que se iniciaram ao final da década de 1950 marcam, através dos conceitos de emancipação junto da prática da educação libertadora, a superação das abordagens que caracterizaram as políticas que vinham sendo praticadas até o momento.

A década de 1960, um marco na história da Educação de Adultos, foi impulsionada pelos movimentos populares no Brasil. Vale citar que a questão começa a ganhar força na década de 1960, mas, futuramente vem a se tornar uma das marcas identitárias da Educação de Adultos enquanto EJA. Através da análise do percurso histórico da modalidade é possível identificar que as principais conquistas foram alcançadas através da luta da população e da organização dos movimentos sociais. Nenhum direito foi dado de “mãos beijadas”, sem encargos, todos foram alcançados com muita luta. O que reforça ainda mais que essa luta deve ser permanente. Não deve e não pode jamais ser encerrada.

De acordo com as DCN de EJA, tendo como princípios a cultura, a educação popular e a educação como formadora de consciência, surgem em Recife e no Rio de Janeiro no ano de 1960 e 1961 respectivamente o Movimento de Cultura Popular, durante a primeira gestão do prefeito Miguel Arraes, e os Centros de Cultura Popular da União Nacional de Estudantes, organização associada à União Nacional dos Estudantes (UNE). Com alguns segmentos, entre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB) cuja filiação é pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a igreja católica também entra na luta pelo compromisso com a educação. Destaca-se também a Prefeitura

de Natal com a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprender a Ler” e Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (BRASIL, 2000).

O movimento de educação popular no Brasil foi orientado pela práxis Freireana. Nesse sentido, utilizo as palavras de Moacir Gadotti escritas na obra “Paulo Freire a Educação Popular” que descrevem o educador:

[...] Paulo era muito otimista, acreditava nas pessoas e as estimulava, com suas palavras, ao engajamento e à luta por um outro mundo possível. Repetia, muitas vezes, que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao "entregar" a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta, ao ser repartido. Mais tarde ele diria que só é válido o conhecimento compartilhado. [...] Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica. Ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço, criar laços, interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres. Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita (GADOTTI, 2007, p. 22-23).

Com a educação popular, o educador pernambucano desenvolve um modo de alfabetização que se diferenciava das propostas praticadas até o presente momento. Assim, inspirou e sustentou os programas de educação popular com a alfabetização de adultos que surgiram na época. Os movimentos populares, representados pelos grupos citados anteriormente, foram em busca do apoio do governo federal. Fruto desta luta, no ano de 1963 as práticas de alfabetização de Paulo Freire se disseminariam por todo o Brasil através do Plano Nacional de Alfabetização com os Programas de Alfabetização. Sobre este momento no percurso histórico da EJA, Fávero (2004) analisa que:

Na década de 1950, a educação de adultos “remava a favor da corrente”; na de 1960, “remava contra a corrente. Embora a expressão não fosse utilizada com a força atual, tinha-se claro, nesses últimos anos, que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática” (FÁVERO, 2004, p. 23).

A Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– reforça a educação enquanto direito universal e determina no artigo 27 a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos, bem como, afirma que

será ministrado na língua nacional. Ainda no artigo 27, a lei determina que “[...] para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961). Sendo que as referidas “classes especiais” tinham como objetivo acelerar os estudos dos alunos que frequentavam. Compara-se as classes especiais ao que hoje chamamos de classes de aceleração (BRASIL, 2000).

O objetivo de acelerar os estudos daqueles que ingressaram na escola tendo ultrapassado a correspondência idade e série, é algo antigo em nosso país. Assim como, permanecem ainda os resquícios dessa lógica excludente nas escolas, sobretudo, nas escolas que acabam por encaminhar – direta ou indiretamente – alunos do ensino médio regular que estão com distorção idade e série para a EJA. Pauta-se também nesta questão o motivo de nos delongarmos no percurso histórico da EJA. Entendemos que ao analisar a história da modalidade, compreende-se que determinadas ações hoje são frutos da história e por isso precisam ter os seus objetivos esclarecidos.

Reforçamos a análise, citando o artigo 99 da Lei, cuja determinação consiste em:

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos (BRASIL, 1961).

Sob o clima do golpe de Estado de 1964, cujo o controle sobre a sociedade ficou ainda mais rígido, é dado um enfoque maior à educação escolar primária, uma vez que esta seria essencial nos processos que viriam a desenvolver a modernização econômica no país. Contudo, a dificuldade de acesso ao ensino por parte dos segmentos populares, ainda era dificultoso. Uma vez que a oferta, além de não acontecer de modo universal, o limite e o controle permaneciam presentes.

Chilante (2004, p. 24) afirma que “[...] o regime²⁸ militar que se instaurou a partir de 1964 no Brasil adotou uma posição estritamente econômica de desenvolvimento, submetendo a educação a esse imperativo”. O golpe marca um retrocesso no âmbito da

²⁸ Com o regime militar “[...] o governo implementou uma série de leis garantindo o controle político e ideológico sobre a educação escolar, dentre elas, a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que aprovou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada e autorizou a instituição de uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)” (CHILANTE, 2005, p. 25).

Educação de Adultos. Assim como assinala Fávero (2004, p. 23) ele “[...] praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos 1960”. Uma das maiores perdas no âmbito educacional foi a interrupção da efetivação do já citado Plano Nacional de Alfabetização.

O plano foi interrompido, sobretudo, pela prática alfabetizadora da educação popular. Com modelo de desenvolvimento pretendido pelos militares, a educação popular foi identificada como uma ameaça à ordem social. Diante disso, aqueles que encabeçaram o Plano Nacional de Alfabetização e muitos daqueles que comungavam com a prática de Freire sofreram repressões. Contudo, os índices de analfabetismo ainda eram um entrave no desenvolvimento do país. E para que o plano dos militares em tornar o Brasil uma potência pudesse ser efetivado, era preciso que este fosse erradicado o quanto antes (BRASIL, 2000).

Com o movimento conservador da época, surge a Cruzada ABC. Cujas identidade ficou marcada pela oposição ao modo de alfabetização de Paulo Freire, que ganhou força com a CEPLAR (FÁVERO, 2004). Propositamente a Cruzada ABC foi difundida de maneira mais efetiva na Paraíba, Pernambuco, Sergipe e antigo estado do Rio de Janeiro, locais no qual a Educação Popular foi também muito forte e havia formação de lideranças para os sindicatos rurais. Fávero (2004, p. 24) analisa que embora “[...] fosse melhorando ao longo do tempo, nada inovou; apenas colocou a educação de jovens e adultos a serviço da ideologia do “Brasil Grande” e do anticomunismo”.

O governo militar começou a se mobilizar através de algumas iniciativas, estando entre elas e sendo a principal, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no ano de 1967. Através de uma concepção utilitária “[...]de educação para formação de mão-de-obra, o Movimento objetivava a formação de um ser humano com habilidade de compreender ordens e decodificar informações, entendendo - e não questionando - o que lhe for solicitado” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 38).

Através da Lei 5.379 de 15 de Dezembro de 1967, surge o MOBRAL. Determina-se, então, que:

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de tôdas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação (BRASIL, 1967).

Percebe-se a não preocupação do Estado nas determinações da Lei que, em momento algum, consta sobre a necessidade de contratação de professores devidamente qualificados para exercerem a função de educadores. Deixando ainda mais evidente aquilo que ainda nos dias de hoje é uma luta no âmbito da EJA: o não reconhecimento da importância da função.

Sob a ótica de Fávero (2004), entende-se que tal programa sofreu severas críticas pelos educadores. Observa-se a questão do desperdício de dinheiro público, uma vez que o recurso investido não trouxe o retorno esperado; a ineficiência do programa; acusações de adulteração de dados estatísticos, entre outras críticas que se dirigiam da metodologia às ações políticas envolvidas. Fávero (2004, p. 26) analisa que:

O Mobral trabalhou com grandes números, mas a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em dez anos de atuação maciça conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo (Paiva, 1981). O que nos leva a repetir: o problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução

Um fator merecedor de destaque é a distinção entre essência da educação em Paulo Freire e no Mobral. Não somente são concepções de educação diferentes, mas, oriundo disso, também visões de mundo e de homem que em nada se assemelhavam à de Freire. São duas faces opostas: enquanto o educador utilizava a educação como proposta de “libertação” da opressão de uns sobre os outros, o Mobral fazia da educação um mecanismo para concretização do Modelo Brasileiro de Desenvolvimento de 1970 a 1975. Através dos escritos de Januzzi (1996, p. 346) compreende-se:

Em Paulo Freire, educação é conscientização, práxis social, isto é, momento de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação a ser executado. É um processo permanente porque a ação depois de executada deverá novamente ser refletida, donde novo projeto, nova reflexão e, assim, ininterruptamente. Para o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), educação é adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Como esse mercado se transforma, também os quadros de mão-de-obra devem ser atualizados pela educação, daí seu caráter permanente para a reciclagem constante.

São modelos de educação diferentes que evidenciam, sobretudo, um plano estratégico, um dever, um projeto de sociedade que se divergia. Ainda sobre o MOBREAL, de acordo com Fávero (2004), surgiu ainda a proposta de atender adolescentes com idade

inferior a 15 anos, uma vez que a então fundação atendia analfabetos com idade superior a 15 anos. Nesse sentido, o autor reitera:

Ao final dos anos 1970, quando a rigor deveria ter cumprido sua missão e suas metas de “erradicação do analfabetismo”, tentou implantar o Mobral Infante-Juvenil, para atender a crianças e adolescentes menores de 15 anos, a rigor muitos deles já nas classes existentes (FÁVERO, 2004, p. 25).

Tendo como cenário ainda a ditadura militar, a promulgação da Constituição de 1967 reafirma, através do artigo 168, que a educação é um direito de todos. Contudo, acrescenta no parágrafo 3º inciso II que “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967²⁹). A ação de demarcar a obrigatoriedade da frequência escolar até os 14 anos, origina um novo período de idade com conceito de juventude: a partir de 15 anos. Essa demarcação e conceito servirão de referência ao ensino supletivo.

O Estado começou a dar sinais da preocupação que posteriormente daria origem ao ensino supletivo³⁰ enquanto política pública, com a Lei nº 5.400, de 21 de Março de 1968 e com a Emenda da Junta Militar. A primeira, “Provê sôbre a alfabetização de adultos em idade militar.” (BRASIL, 1968) e determina no artigo 1º que “Os brasileiros que aos 17 (dezesete) anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se” (BRASIL, 1968). Por sua vez, a Emenda da Junta Militar – originada com a Emenda Constitucional nº1, de 17 de Outubro de 1969 – inaugura no âmbito das legislações que regem a educação a expressão “[...] direito de todos e dever do Estado” determinando com o artigo 176 que “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969).

²⁹ Permeado de interesses para a modernização econômica do país, a constituição também determina: “[...] Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967)

³⁰ A Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.” (BRASIL, 1968) e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto 1971 que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971) também configuraram o cenário que antecedeu o supletivo. Do mesmo, será com a essência dessas leis – frutos de autoritarismo – que o supletivo terá suas bases legais.

O cenário político da década de 1970 foi marcado pela reação do povo contra o autoritarismo do regime militar no Brasil. A população se organizou em movimentos, tais como: associações, comunidades e sindicatos. Desta forma, iniciou-se um novo processo onde os indivíduos passaram a lutar efetivamente pela democracia e igualdade social e, com isso, passaram a se reconhecer como atores sociais. Conforme a sociedade civil ia se organizando novamente, a luta foi ganhando força e os princípios que ascenderam no início da década de 1960 sobre a educação popular e, que haviam sido calados pela tomada de poder do regime militar, voltaram a ganhar destaque novamente.

Chilante (2005, p. 25) defende que “[...] as bases legais do chamado ensino supletivo foram produzidas no contexto das reformas autoritárias”. Conceição (2014, p. 39) ressalta ainda que o paradigma compensatório do ensino supletivo ou funcionalista “[...] foi instituído pelo poder político oficial. Em sua luta por hegemonia, porém, enfrentou resistências paradigmáticas diversas, como a própria concepção popular ou freireana, que nunca deixou de balizar a temática da educação de adultos”. Com a Lei³¹ nº 5.692, de agosto de 1971 que “[...] fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” a Educação de Adultos (EDA) – intitulada até então – torna-se Ensino Supletivo. Com o artigo 24 da Lei, entende-se que “O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971).

Com a criação dos diversos pareceres e normativas que foram desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação com o objetivo de tratar do assunto, o Parecer nº 699/72 se destaca, pois, assim como analisa o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento

³¹ Sobre o referido período, os autores analisam que: “[...] é relevante observarmos que a instituição de ensino, se tornou um veículo de legitimação do Regime Militar que através da Reforma Universitária sufocou possíveis mobilizações anti-regime. As leis nº 5.540/68 e 5.692/71, promulgadas num cenário marcado por pressões das camadas médias por educação, representaram uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribuiu ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória, que visava atender a determinações do sistema produtivo que se encontrava em franca expansão. Todas estas medidas acabaram por rebaixar ainda mais o nível de ensino das classes populares” (BATTISTUS, LIMBERGER E CASTANHA, 2006, p. 230).

público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2000, p. 21).

Diante do exposto, fica a reflexão: de 1971³²/1972 a hoje, o que mudou diante do crescente número de encaminhamento de jovens do ensino médio regular que evadem para a EJA? Em alguns momentos a EJA permanece sendo vista como supletivo³³. Por mais que a modalidade – enquanto política pública – diante da sua luta pela valorização, tenha se reinventado com o decorrer dos anos, continuamos a nos deparar com mecanismos que visam na EJA o suprimento dos estudos. Fato que se confirma atualmente a juvenilização da EJA no Ensino Médio.

No ano de 1980, o então presidente da república João Figueiredo junto com o ministro da educação Eduardo Portella promovem o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) para o período de 1980 a 1985. No capítulo I que se direciona a política setorial item I que escreve sobre a concepção fundamental, o documento apresenta de qual concepção de educação parte e orienta:

A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (BRASIL, 1980, p. 14).

No mesmo capítulo, no item 2, o documento orienta uma nova postura para com o ensino supletivo que, mais tarde, tal tendência viria a contribuir com ações de caráter compensatório. Assim como a criação do PRONASEC e PRODASEC. Desta forma, o documento orienta:

³² Battistus, Limberger e Castanha (2006, p. 229) analisam que “[...] a Lei 5692/71 responde a uma demanda do mercado econômico que se firmava pela necessidade de formar um perfil de trabalhadores que respondesse as exigências do grande capital, denominado pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, agente de intervenção do desenvolvimento econômico.”

³³ Sobre a tendência do supletivo, as DCN para a EJA analisam que: “De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não fugirão os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988” (BRASIL, 2000, p. 21).

É necessário também adotar uma nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos. O ensino supletivo deve, nesta dimensão, ser visto não tanto como uma *chance* renovada de escolarização, mas como um processo próprio de educação desses grupos, dotado de conteúdos e métodos que atendam eficazmente aos objetivos específicos de desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades. Por esta razão, o ensino supletivo deverá ser tendencialmente não-formal, ou seja, dotado de flexibilidade e capaz de criatividade, de forma a responder às características específicas de cada clientela, em cada meio. Impõe-se, portanto, que o esforço de educação, voltado para as periferias urbanas, seja fundamentalmente inovador, tanto na busca de colaboração com a redistribuição de renda quanto no seu aspecto participativo e mobilizador. É preciso valorizar mais as necessidades identificadas a partir da própria comunidade, criar condições de avaliação crítica constante por parte dela e evitar a tendência seletiva do sistema de ensino (BRASIL, 1980, p. 16).

Conceitos importantes que comungariam com os princípios de uma educação mais popular, são apresentados neste documento. Fator importante a se considerar, uma vez que em 1980 o regime militar ainda estava em vigor. Assim como afirmam Fávero, Horta e Frigotto (1992, p. 7), o documento apostou “[...] decididamente na contribuição da educação para diminuir as desigualdades sociais”. Contudo, o III PSECD traz ainda uma concepção de educação de adolescentes que em muito precisaria avançar. A questão da flexibilidade e da tendência da educação não-formal, bem como, a necessidade de diferenciação do ensino regular visivelmente aparente com a frase “[...] evitar a tendência seletiva do sistema de ensino” (BRASIL, 1980, p. 16), distancia ainda mais o ensino regular do ensino supletivo. Possivelmente aumentou também a segregação dos adolescentes que frequentavam o supletivo e aqueles que ocupavam o ensino regular.

O documento tem em seus escritos uma preocupação com a população mais carente e direciona a educação preferencialmente às populações de baixa renda. Fator que indica que a concepção de educação apresentada no documento voltava-se justamente para essa população. Evidenciando, o que ainda nos tempos atuais permanece: a educação do rico é uma, a do pobre é outra e a do miserável é, por vezes, ainda mais precarizada.

Sintetiza-se que o protagonismo dos movimentos sociais na década de 1960 foi um dos grandes impulsionadores do processo de reconhecimento e valorização da importância da Educação de Adultos no Brasil que se iniciou neste período. Embora estivesse permeada de programas, é possível falar de avanço nesta época. Essa questão, possível de ser analisada com período histórico exposto, ressoa como um pedido de atenção aos responsáveis pela EJA nos tempos atuais. A EJA não pode ser deixada de

lado pela população. É preciso que os movimentos sociais estejam em constante luta pela modalidade e, em busca, cada vez mais, pelo seu devido reconhecimento enquanto educação pública de qualidade.

A questão da educação ser reforçada e determinada novamente como um direito universal pela primeira LDBEN, é questionável. Com esta Lei, as chamadas “classes especiais” aceleravam o processo de escolarização dos alunos que não iniciaram os estudos na idade determinada, sendo esta, 7 anos. Com esse mecanismo, o Estado não estava preocupado com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, mas, sim, com a certificação. Diante do exposto, questionamos: um Estado que se propõe a “encurtar” o processo de ensino e aprendizagem de uma parcela da população está, de fato, tornando o acesso à educação universal? Será que a questão da universalidade é, de fato, algo a se esperar vivendo em um modo de produção capitalista?

Entende-se que o sistema de acumulação permite igualdade perante a Lei. Porém, esta igualdade não ultrapassa o papel. Não é de fato real, mas, sim, ilusória. Garante-se o direito legal, mas, não as condições para que todos, todos mesmo, tenham condições de usufruir de uma educação, de fato, universal. É através dessa contradição que acontece a reprodução da desigualdade na sociedade capitalista.

2.4 NOVA REPÚBLICA: A EJA ENQUANTO UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No período que corresponde à Nova República destaca-se a fundação EDUCAR, a Constituição de 1988, a Plano Nacional de Educação 2001 a 2010, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Exame Nacional de Certificação de Competências.

Em 1985 o MOBRAF é substituído pela fundação EDUCAR, cuja vigência foi de 1985 a 1990. Sua extinção não foi à toa, junto dela, após o fim da ditadura militar, Sarney e posteriormente Collor assumiria³⁴ o governo e, junto com a Constituição de 1988,

³⁴ Sobre o início do governo Collor, Conceição afirma que: “Inúmeros fatores, externos e internos, provocaram uma verdadeira implosão do regime militar brasileiro. Internacionalmente, o processo de redemocratização avançava nos países da América Latina, enquanto a Guerra Fria se aproximava de sua fase final. No Brasil, a fase da chamada “distensão política” dos anos 1970 (preconizada para que as Forças Armadas se retirassem do poder de forma “lenta, gradual e segura”) acontecia em um contexto de acentuada crise econômica e institucional, com forte mobilização social” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 40).

surgiria uma nova³⁵ concepção de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, Di Pierro (1992) cita que a:

[...] fundação Educar optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando à condição de órgão de fomento e apoio técnico, mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. Numerosos municípios brasileiros conveniaram-se à Educar e foram surpreendidos pela extinção do órgão em 1990, sem que houvesse uma etapa de transição. Herdeiros de professores e classes de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos criadas pelos convênios com a Fundação Educar, os municípios viram-se diante das alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica (DI PIERRO, 1992, p. 25).

Chilante (2005, p. 27) afirma que o “[...] período da Nova República, iniciado com o governo de Jose Sarney em 1986, caracterizou-se pela expansão de ações educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil, assumindo o caráter de movimento de educação popular”. Os movimentos que se desenvolveram na época, com a referida ideologia, em sua maioria “[...] eram impulsionados pelas pastorais da Igreja Católica e suas Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Dentre esses movimentos havia os que se destinavam à população jovem e adulta” (CHILANTE, 2005, p. 27).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo III que se desenvolve sobre a educação, cultura e o desporto e especialmente na seção I que faz referência à educação determina no artigo 205:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

³⁵ Pereira (2011) descreve o porquê da década de 80 ter ficado conhecida como “a década perdida”: “Fato que o Estado brasileiro necessitava de uma nova diretriz, seja política, social, cultural, econômica etc. Ficou demonstrado que, a sociedade civil aumentava cada vez mais o clamor pela desconfiança na capacidade de as Forças Armadas em conduzirem o Estado Autoritário, como por exemplo, as gigantescas passeatas que tomaram o País, manifestações intituladas por “diretas já” em favor das eleições presidenciais, bem como, as constantes acusações em desfavor do regime, no que se refere ao desrespeito de direitos humanos. Chegou-se, assim, ao fim do modelo nacionalista, defendido pelos militares por décadas e que além de impingir a violação dos direitos fundamentais e fulminação das instituições públicas, dentre outros atos de força, foi marcado por grande estatização e burocratização, o que levou à década de 80 a ser reconhecida como uma década perdida” (PEREIRA, 2011, p. 3).

Em outras palavras, o artigo diz que a oferta da educação deve ser universal, sem restrições ou limitações. Conforme os projetos de sociedade iam surgindo, historicamente houve um esforço dos governos em apregoar à EJA a significação de responsável e propiciadora da igualdade de acesso à educação. No caso ela concerne uma dívida não reparada do Estado com a sociedade. Observa-se a essência da EJA em certos documentos oficiais, que enxergam a modalidade como uma forma de reparação de um direito negado por muito tempo à sociedade: o acesso de todos à educação.

Determina-se no artigo 208 da Lei: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). A Constituição³⁶ vem reafirmar o direito à educação, e atenta-se à transformação da dívida social em um direito. Mas não um direito integral e completo. Uma vez que ele não estende a obrigatoriedade da oferta, em todas as idades e tempos, também do Ensino Médio. Contudo, o fato do direito à educação estar nas bases legais, não pode deixar de ser considerado um avanço na modalidade.

³⁶ Sobre os esforços voltados à EJA a Constituição determina no artigo 24: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988).

3 A EJA HOJE: UM ENSAIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, iremos analisar a EJA ao final dos anos 1980 e o seu percurso no cenário das políticas educacionais até o presente momento. Demarca-se, a partir dos autores trabalhadores, a gênese da juvenilização da modalidade, a vulnerabilidade da educação frente ao modo de produção capitalista e, sobretudo, a EJA em meio ao Neoliberalismo.

Moura (2009, p. 52) defende que foi ao final da década de 1980 que o fenômeno da juvenilização começou a surgir, também em decorrência de a então Educação de Adultos (EDA) passar a “[...] denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), face ao enorme contingente de jovens que demanda essa modalidade de escolarização”. Neste período é possível analisar ainda que:

Além do clima nacional favorável a ações de EJA, internacionalmente, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a alfabetização e a educação dos adultos passaram a ser tratadas como parte integrante da Educação Básica. A expectativa era de que, nos anos 1990, as ações voltadas à educação dos jovens e dos adultos no Brasil fossem viabilizadas em termos de investimento público, em atendimento à demanda existente para essa modalidade de ensino (CHILANTE, 2005, p. 30).

A expectativa que surgiu diante do clima favorável para que as mudanças ocorressem no âmbito da educação, não tiveram tantos resultados. Uma vez que, conforme Chilante (2005, p. 30) na década de 1990 a modalidade “[...] ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais do período”. Ferreira (2015, p.42) considera ainda que os anos de 1990 foram:

[...] caracterizado pela omissão do Estado no que se refere às políticas sociais. O avanço do neoliberalismo e da globalização, marcados pela descentralização e pela transferência de responsabilidades dos serviços públicos estatais para a sociedade civil, fez com que a EJA não se efetivasse como previsto em lei, mas que fosse oferecida por meio de programas e projetos, como uma espécie de contrapartida “compensatória” encontrada pelo Estado para dividir sua responsabilidade.

Contudo, mudanças aconteceram e no ano de 1996 com a regulamentação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996 com a Lei nº 9.424/96, de 24

de Dezembro de 1996 que “[...] dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (BRASIL, 1996) um novo rumo é dado à EJA. Assinalando um processo de deslocamento dos responsáveis pela organização e financiamento do ensino fundamental de jovens e adultos. Esta transformação consiste no processo de transmissão de responsabilidades que antes eram da União, para os Estados e Municípios e ainda fomento do envolvimento das organizações não-governamentais (ONG) e da sociedade civil com a EJA. Fazendo com a modalidade, a partir da intervenção de setores que não são públicos, sinta os reflexos da atuação do Estado Mínimo.

A promulgação da atual LDBEN 9.394/96 extingue a ideia de Ensino Supletivo que havia sido determinada pela Lei 5.692/71 citada anteriormente, e apresenta a EJA sob uma nova ótica. Para tanto, cita no título V capítulo II que refere-se à Educação básica, as determinações para a EJA na seção V. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio. Determina-se, portanto, que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Partindo do pressuposto de que a “idade própria”³⁷ para a terminalidade citada no artigo 37 corresponde a 15 anos para o fundamental e 17 anos para o Ensino Médio para os estudantes do ensino regular, compreende-se que o artigo cita, ainda que de maneira confusa, acarretando assim em inúmeras interpretações e consequências, que a entrada na modalidade EJA deve ou, ao menos deveria, acontecer após este período. Uma vez que o Ensino Fundamental e Ensino Médio tem como obrigatoriedade, respectivamente 9 e 3 anos de formação.

³⁷ A idade própria faz referência à idade esperada que o estudante seja inserido ou termine uma série de alguma etapa da escolarização, caso este sujeito não tenha passado por nenhum processo de interrupção dos estudos ou reprovação. Ou seja, tenha obtido aprovação em todas as séries e tenha sido inserido em todas as etapas de escolarização com a idade considerada “adequada”.

O educando trabalhador é uma realidade na EJA e conforme determina a LDBEN a modalidade deve viabilizar as condições da permanência deste educando conforme a sua realidade. Ainda que no parágrafo segundo, seja determinado que o acesso do educando trabalhador à educação na EJA deve ser assegurado “[...] mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996), com a determinação do parágrafo primeiro em que cita o desenvolvimento das “[...] oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 1996), entende-se a diferenciada organização da EJA diante da etapa do Ensino Médio regular.

Ora, se a escola pública atende aos filhos da classe trabalhadora, não teria ela que se adequar às também necessidades dessa classe? Entende-se que, se progressivamente os adolescentes e jovens estão se inserindo precocemente no mercado de trabalho, não seria o caso do Ensino Médio regular viabilizar – assim como a EJA – as reais condições de permanência desse estudante? Com a constatação da procura dos jovens que anteriormente estavam na etapa e agora procuram a EJA, questiona-se: estaria existindo um descompasso entre a atual realidade dos estudantes e a organização do Ensino Médio regular? E diante disso, sendo o Ensino Médio regular uma etapa que deveria atender a todos os adolescentes, esta não estaria desenvolvendo uma segregação no atendimento do aluno trabalhador e o que não trabalha?

A Lei traz ainda no artigo 38, a seguinte determinação:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos³⁸;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos³⁹.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

³⁸ Ainda segundo o documento: “No caso do ensino fundamental, a idade para jovens ingressarem em cursos da EJA que também objetivem exames supletivos desta etapa, só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos” (BRASIL, 2000, p. 39).

³⁹ Do mesmo modo, o documento determina: “Por analogia com o ensino fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames” (BRASIL, 2000, p. 40).

Diante do exposto⁴⁰ considera-se que, por mais que o Ensino Supletivo tenha se extinguido com a LDBEN, permanece ainda por meio de determinados mecanismos, assim como os exames supletivos, a ideia na educação na EJA enquanto suplência. Uma vez que tais exames, não proporcionam um processo de aprendizagem, de socialização e apropriação do conhecimento.

É importante considerar que a EJA atende educandos com especificidades singulares e, que muitas vezes, não se adequam ao ensino regular. Assim como os sujeitos que um dia tiveram o direito à educação negado, que tem necessidade de trabalhar e também educandos com dificuldades de aprendizagem. Mas, não conseguimos compreender – diante de todo o percurso histórico da EJA – que o exame de suplência comungue com os princípios e funções sociais da EJA. Sendo estes, o princípio da educação ao longo da vida e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Assim como, estes exames não comungam com o princípio de não desenvolver uma educação que busque somente a preparação e inserção para o mercado de trabalho, mas, sim, para a vida.

Não acreditamos, porém, que tal como citado anteriormente, a necessidade de reorganização do Ensino Médio regular deve abarcar a realização de exames supletivos. Pois, considera-se que tais exames não proporcionam uma real aprendizagem. Com a análise do percurso histórico da EJA até o momento, as críticas realizadas acerca da LDBEN e o fenômeno da juvenilização da EJA, acredita-se que tanto o Ensino Médio regular quanto a EJA precisam se reorganizar diante da nova realidade educacional brasileira. Uma vez que, diante do exposto, existem lacunas em suas organizações que pedem um maior estudo para uma nova prática.

Com a análise do período em que Lula esteve na presidência, entende-se que o governo buscou a conciliação entre as classes. Uma vez que, atendeu aos interesses da classe burguesa, com a não ruptura da política macroeconômica e, silenciou uma fração da classe trabalhadora, com consideráveis investimentos em políticas sociais. Com as palavras de Frigotto (2011, p. 239) entende-se que:

⁴⁰ Quanto à idade mínima - de 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 para o Ensino Médio - para inserção na EJA, vale citar que “[...] a possibilidade de quebra destes princípios e garantias só se justifica em casos excepcionálíssimos, mediante consulta prévia ao órgão normativo e ao Conselho Tutelar e a respectiva autorização judicial. Experiências ou tentativas que se aproveitam da fragilidade social de crianças e de adolescentes, fazendo uso de artifícios e expedientes ilícitos para inseri-los precocemente em cursos da EJA, é um verdadeiro crime de responsabilidade cuja sanção está prevista não somente nas leis da educação” (BRASIL, 2000, p. 39).

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 perdurou até 2010 e tramitou pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma. Sendo que no mandato de Lula, ficou em vigência em tempo integral. O PNE traçava 26 metas e objetivos, segundo Di Pierro (2010, p. 944) destacam-se cinco:

[...] alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

A autora defende ainda que com a avaliação deste PNE é possível, também, avaliar o governo Lula no que tange a educação. Devido ao período no qual o referido presidente governou o país. Para tanto, Di Pierro (2010, p. 945) organiza a análise em dois eixos principais acerca das políticas de EJA no âmbito federal. O primeiro refere-se “[...] a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações”.

Ressalta-se que a EJA continuou ocupando uma posição subalterna em comparação às demais etapas e modalidades. Evidenciando também que, embora um governo “se esforce” para atender às necessidades da modalidade, ela está imersa em uma dimensão de força maior. A educação e, principalmente a EJA - devido à sua especificidade - sempre estará vulnerável ao modo de produção capitalista. Os programas de governo e/ou políticas de Estado podem amenizar a situação, porém, para uma mudança significativa, é necessário que haja uma transformação. Contudo, os pequenos passos devem ser valorizados, uma vez que, esta transformação, se constituirá através de processos. Como bem lembra Gentili (1995, p. 200): “[...] o triunfo do neoliberalismo não será eterno, nunca o foi nenhum projeto hegemônico”.

O segundo eixo indica “[...] a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si” (DI PIERRO, 2010, p. 945). Dentre elas: o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Exame Nacional de Certificação de Competências.

Segundo Di Pierro (2010, p. 946), a EJA passou a ocupar um lugar mais relevante nas políticas educacionais, contudo, afirma que as ações do governo Lula com a EJA não conseguiram “[...] reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo”.

A afirmação da autora corrobora com o entendimento que o novo PNE – aprovado em 2014, com vigência até 2024 – deve priorizar um olhar diferenciado e renovado sobre os antigos desafios que ainda estão presentes. É um cuidado que deve ser tomado para não “[...] postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil)” (DI PIERRO, 2010, p. 953).

No ano 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Jamil Cury escreve o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que da origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A normativa orienta a organização da EJA no âmbito nacional. Obedecendo às determinações da LDBEN, o documento organiza a EJA e elabora suas funções, fundamentos e conceito; analisa o percurso histórico de suas bases legais e a sua vigência dos dias atuais; esclarece explicações acerca dos cursos e exames, entre outros.

É possível perceber que o exercício de inserir os adolescentes no contexto da EJA é algo que vem acontecendo progressivamente e, conseqüentemente, ganhou força nos tempos atuais com algumas determinações legais. Para tanto, é válido citar qual a orientação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Certamente não é por acaso que a idade de 14 anos está protegida em normas nacionais e acordos internacionais. Deve-se referir de novo ao art. 7º, XXXIII da Constituição, art. 203, art. 227, § 3º, I e III, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto -Lei nº 5.452/43 nos arts. 80, 402 a 414; e 424 a 441. Importante citar o Programa Nacional de Direitos Humanos expresso no Decreto nº 1904/96 e nos Atos Internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre os quais a Convenção n. 117/62, art. 15, 3 a respeito de objetivos e normas básicas

da política social. Por tudo isto, a possibilidade de quebra destes princípios e garantias só se justifica em casos excepcionalíssimos, mediante consulta prévia ao órgão normativo e ao Conselho Tutelar e a respectiva autorização judicial. Experiências ou tentativas que se aproveitam da fragilidade social de crianças e de adolescentes, fazendo uso de artifícios e expedientes ilícitos para inseri-los precocemente em cursos da EJA, é um verdadeiro crime de responsabilidade cuja sanção está prevista não somente nas leis da educação (BRASIL, 2000, p. 39).

Embora a normativa seja clara quanto às exigências para a inserção desses adolescentes e, com a redação do próprio documento seja possível perceber um grande cuidado ao lidar com o assunto, o fato de abrir margem para a inserção dos “casos excepcionalíssimos” contribui para que a população jovem vá para a EJA. A propósito, vale à pena questionar: o que seria um “caso excepcionalíssimo”? E é excepcionalíssimo por que e para quem? A excepcionalidade estaria se tornando regra?

No ano de 2010, no governo Lula, no dia 4 de Abril por meio do Parecer CNE/CEB nº6/2010 as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos foi definida pela Câmara de Educação Básica. O documento surgiu com o reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Após um período de dois anos de discussões com discordâncias entre os representantes dos fóruns de EJA, o documento que havia sido escrito já em 2008 foi homologado.

O documento apresenta o relatório descrevendo o processo de elaboração, histórico, escritos acerca do direito à EJA, idade mínima para a inserção e duração dos cursos na modalidade, orientações quanto à certificação e idade mínima para a realização dos exames, escritos sobre a educação à distância na EJA, a proposta da modalidade e alguns parâmetros gerais e específicos quanto à sua sistematização. O documento traz novamente para o debate a questão do corte etário na EJA, determinando no artigo 5º e depois no artigo 6º:

[...] 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. [...] a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos” (BRASIL, 2010, p. 2).

Fávero e Freitas (2011, p. 386) afirmam que dentre os problemas que emergiram com essa normativa o “[...] 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 n. 5692/71”. Os locais que vem adotando de maneira sistemática essa normativa têm apresentado dificuldades com a modalidade. Os autores analisam ainda que:

Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas. Ao mesmo tempo, parece que, se não com a mesma intensidade do fluxo de jovens, a EJA passou a ser demandada também por pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, que merecem atendimentos diferenciados. Associando-se a isto há a crescente oferta de cursos à distância, que em pouco ou nada atualizam os cursos supletivos, e abre-se um amplo leque de problemas a serem enfrentados, de modo inovador, pelas instâncias responsáveis pela EJA (FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 386).

Os estudantes têm a possibilidade de cursar a EJA à distância, como afirmado no artigo 9º. Sendo que não há diferenciação de idade mínima para a inserção na EJA EAD. Permanecem 15 anos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Os estudantes que estão no primeiro segmento do Ensino Fundamental devem permanecer na EJA presencial (BRASIL, 2010).

O segundo PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento, com vigência de 2014 a 2024, firma 20 metas com diferentes temas. Dentre as quais destaca-se a 3, 7, 8, 9 e 10. São metas que atingem diretamente a EJA. A meta 3 firma a proposta da universalização do acesso ao Ensino Médio à população com idades entre 15 e 17 anos elevando, assim, a taxa líquida de matrículas na etapa para o índice de 85% (BRASIL, 2014). Observa-se a preocupação com a entrada dos estudantes no Ensino Médio, em contrapartida, não há essa mesma preocupação com a questão da permanência e conclusão. Questões atualmente preocupantes no âmbito da educação. Uma vez que, sendo a EJA, o possível “próximo passo” para o estudante que não permaneceu e/ou concluiu o Ensino Médio, a modalidade sofre com as diversas consequências dessa situação.

A meta 7 atenta-se à “qualidade” da educação básica visando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a fim de atingir as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4.3, 4.7, 5.0 e 5.2 no Ensino Médio, respectivamente nos anos 2015, 2017, 2019 e 2011 (BRASIL, 2014). Observa-se aqui a relação entre melhoria da educação e média do IDEB. Por ora, pretende-se mostrar que não acreditamos que a chamada “qualidade da educação básica” pode ser calculada tendo como um dos fatores

de grande peso o índice de aprovação. Este cálculo desenvolve diversas consequências. A melhoria da educação vai muito além disso.

As metas 8, 9 e 10 trazem como preocupação respectivamente o nível de escolarização da população com idades entre 18 a 29 anos. Novamente a erradicação do analfabetismo aparece e com atenção especial à população que possui 15 anos ou mais. Assim como, a ampliação da oferta da EJA integrada à Educação Profissional (BRASIL, 2014). Tais metas corroboram com a constatação de que a população com tais faixas etárias estão tendo dificuldade de permanecer na escola regular, uma vez que há a necessidade de elevar esse nível de escolarização.

A faixa etária que a meta do tema 8 cita é de 18 a 29 anos, sendo 18 anos, a idade seguinte ao que estudante “deveria” estar concluindo a etapa do Ensino Médio, ou seja, 17 anos e – conseqüentemente – a idade que começa a configurar o fenômeno da juvenilização na EJA. Se há um alto índice de não permanência no Ensino Médio e, assim, uma meta que se atenta ao nível de escolarização das pessoas com idades entre 18 e anos, é necessário nos atentemos à organização da última etapa de escolarização da educação básica.

Observa-se que tais metas são pertinentes face à realidade. A mudança que este PNE busca é, de fato, necessária. Mas, para que haja um resultado novo, é preciso que se pense também em um outro processo. Talvez seja esse o ponto crucial que impulsionará a mudança que as metas preveem. Assim como afirmam Laplane e Prieto (2010, p. 936) este novo PNE “[...] reiterará demandas já postas em algumas áreas, mas esperamos também que se constitua como instrumento propulsor da concretização de objetivos educacionais longamente acalentados pela sociedade brasileira”.

O analfabetismo é um dos maiores e mais conhecidos problemas sociais no Brasil. Planos Nacionais de Educação entram, Planos Nacionais de Educação saem e continuamos batendo nessa mesma tecla. É necessário e evidente que ações devem ser tomadas com relação ao problema, contudo, velhas práticas não resolverão velhos problemas. Compreende-se que para uma melhor compreensão da questão, deve-se ir além de velhas ou novas práticas. Nesse sentido, lembramos o “mito” da universalização da educação no modo de produção capitalista. Assim como, a universalização da educação é uma contradição, a resolução de determinados problemas sociais também os são. Será que o analfabetismo é algo, de fato, a ser erradicado no modo de produção capitalista? Ou será que, de certo modo, o fato de ter pessoas não escolarizadas na sociedade interessa ao sistema? Considera-se que a superação do analfabetismo não deve

ser reduzida somente à escolarização dos sujeitos – a decodificação do “A, B, C” - mas, unir esforços para atuar sobre as condições culturais, sociais, econômicas e políticas que auxiliam na reprodução do próprio analfabetismo.

Desde os tempos da Educação de Adultos até a sua constituição enquanto uma modalidade da educação básica, a EJA está inerente às transformações sociais, políticas e econômicas. Está também estreitamente ligada às mudanças de governo. A juvenilização da EJA é um dos fatos que constata isso. Atualmente, de maneira cada vez mais precoce, a população jovem precisa se inserir no mercado de trabalho. Em decorrência disso e ao atual modelo do Ensino Médio regular, os alunos não permanecem na etapa e vão para a EJA. Os jovens vêem-se diante do dilema: precisam trabalhar, por isso, param de estudar. Mas, para conseguir um trabalho, é necessário que se tenha um certo nível de escolarização. Na atual realidade, a conclusão do Ensino Médio é o mínimo para que a pessoa se insira no mercado de trabalho.

Observa-se que a EJA tem ficado à mercê das transmutações da sociedade. E assim vem recebendo aquilo que o sistema educacional nas etapas regulares não dão conta de receber, devido à incompatibilidade das propostas com a demanda atual. Assim como as etapas da educação infantil, os ensinos fundamental e médio regulares, a modalidade EJA, também tem a sua especificidade e funções delineadas. E, dentre elas, não está previsto que a modalidade seja um lugar depositário de jovens com insucesso escolar.

Como exposto na análise acerca do percurso histórico da Educação de Adultos no Brasil, aquilo que hoje é uma modalidade de ensino da Educação Básica, surgiu a fim de atender a uma parcela da população que por muito tempo foi impedida de acessar e permanecer na educação. Ainda que a dívida social herdada por essas pessoas seja impossível de ser reparada, têm-se atualmente dispostos legais que determinam o acesso à educação pública a todos, sem distinção de idade, cor, raça, sexo, gênero ou classe social. Ou seja, diante dos avanços no que tange o direito à educação, atualmente a EJA não deveria ser uma modalidade de ensino transitória?

O caráter transitório da modalidade, não anula o fato da necessidade de ter uma educação de qualidade. No modo de produção capitalista e a igualdade utópica que vem junto dele, ainda hoje, a EJA pode ser a única oportunidade em que as pessoas menos favorecidas tenham acesso à educação. O alcance do caráter transitório da EJA, assim como muitas reivindicações da classe trabalhadora, será efetivado através da práxis dos intelectuais orgânicos no campo educacional, seja ocupando os aparelhos estatais ou no

próprio espaço escolar. Ainda que o capitalismo seja um sistema extremamente degradante, os interesses do capital não são hegemonicamente atendidos.

Compreende-se que há um desejo, por parte do movimento do capital, de um determinado tipo de educação que não é a que queremos. Por mais que não haja o desejo, por parte do sistema econômico, em universalizar o direito à educação, a luta de classes pode gerar algumas conquistas e algumas concessões para a classe trabalhadora. Deste modo, ainda que não seja possível a universalização partindo das ações do capitalismo, ela pode acontecer através da luta de classes. É nesse sentido que defendemos que a EJA deve ser transitória. E, esse objetivo, quando alcançado, alcançaria junto à concretização de uma sociedade mais igualitária e educação de fato socializada e com qualidade a todos.

Entende-se que o princípio de aprendizagem ao longo da vida que vem pautando as políticas direcionadas à EJA no tempo atual, é também uma maneira de preparar e adaptar o indivíduo ao capitalismo. Segundo Rummert e Alves (2010, p. 516) é, sobretudo, uma maneira:

[...] de responder ao novo quadro hegemônico internacional. Trata-se, assim, de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Essa perspectiva é justificada pela necessidade de maior qualificação para lidar com o mundo do trabalho, imposta pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

Para Fávero e Freitas (2011, p. 387), a visão de Rummert e Alves (2010) necessita de atenção e aprofundamento, uma vez que a análise atinge dimensões que tocam especificamente na política educacional. Com isso, os autores afirmam:

Em nome de um discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização, materializam-se políticas de governo fragmentárias e de baixa institucionalização, a exemplo do Projovem e do Proeja – embora ambos possuam, potencialmente, possibilidades de constituírem avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da educação de jovens e adultos –, assim como do Enceja e do Certif, que, na verdade, conferem o direito não à educação, mas à certificação de escolaridade.

Diante de todo o percurso histórico da EJA analisado observa-se que, embora demorasse para que fossem elaboradas e se efetivassem, atualmente existem legislações que norteiam a modalidade. Não há carência nesse sentido. O problema não está aí, mas, sim, na ação dos governos com as passadas e presentes leis. Isto é, na política para a

educação que se desenvolveu e vem se desenvolvendo nos últimos anos com tais documentos. Não só na política educacional em uma dimensão maior, mas, na prática local e diária que se realiza por meio dela também e que, por vezes, é determinantemente influenciada pelos fatores econômico, social e político que envolve a educação e, especificamente nesta pesquisa, que envolvem a EJA. Conceição (2014, p. 49) aprofunda-se nesta análise e posiciona-se da seguinte maneira:

Compreendendo a legislação como expressão de mentalidades que a instituíram - e não o contrário -, a diversidade de caracterizações da política educacional de EJA no período de 1940 até 2013 evidencia a multiplicidade de concepções de EJA ao longo destas décadas. De ações compensatórias de combate sazonal ao analfabetismo ao direito de educação para toda a vida, os distintos entendimentos de EJA foram forjados por distintos pensamentos acerca da educação e da própria sociedade. Em comum, com maior ou menor democratização de implementação, os programas tem a marca da ruptura e da descontinuidade, sendo mais políticas de governo - temporárias como os mandatos políticos - do que propriamente de Estado. Cabe ressaltar, ainda, que as políticas públicas não determinam concepções e entendimentos de EJA, de educação ou de sociedade. Em fato, o que ocorre é o contrário. Assim, embora o Estado pareça ser o sujeito central das dinâmicas históricas, operando e orquestrando as políticas públicas, o que se percebe é o descentramento do sujeito em face dos processos de subjetivação.

Dentre os dificultadores encontrados e analisados com a história descrita, ressalta-se as lacunas encontradas nas leis, tal como a questão da idade citada anteriormente com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e também a forma com que a LDBEN em vigência aborda a idade na EJA. No tocante à realização de exames, a lei é clara. Já no que tange à matrícula, nem tanto. O assunto gerou e continua gerando inúmeras interpretações para a modalidade e trazem para este campo diversas situações. Observa-se aqui a necessidade do cuidado com o que determina-se “legal”, isto é, permitido por lei. Uma vez que – como evidenciado – a história se repete. Um acontecimento, no caso, uma lei se repercute. Dela, surgirão outras que partirão de seus princípios.

Diante da análise destaca-se também que através dos estudos dos conceitos “inclusão excludente” e “exclusão includente” de Kuenzer (2005) entende-se que os estudantes que são encaminhados à EJA, além de evidenciarem uma compreensão equivocada da modalidade por parte das pessoas que o encaminham, evidenciam também que, assim como processo de inclusão excludente:

[...] a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (KUENZER, 2005, p. 15).

A tendência neoliberal alterou a dinâmica do mercado de trabalho e as formas do indivíduo integrar-se a ele. A classe trabalhadora conseguiu algumas concessões no âmbito do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições para desempenhar suas funções. Contudo, o neoliberalismo desenvolveu – e permanece desenvolvendo – diversas estratégias de exclusão deste mercado, trazendo para a vida do trabalhador condições precárias de participação. Ao mesmo tempo que exclui, o sistema exige do trabalhador que ele “se” inclua. Logo, os trabalhadores passaram a fazer parte de um contexto onde a prestação de serviços em empresas terceiradas, prestação de serviços em condição de informalidade, o trabalho domiciliar e até mesmo a categoria “bolsista” para determinados programas do governo voltados aos jovens, passaram a ser comuns.

Deste modo, estando o trabalhador fora do mercado formal⁴¹, ele passa a desenvolver o seu trabalho de forma precária. E o sistema opera sobre a lógica da “exclusão includente”. Restando ao trabalhador uma única alternativa: submeter-se. Segundo Kuenzer (2005, p. 92-93), esta lógica do trabalho na tendência neoliberal dialeticamente relaciona-se a outra que comumente vem acontecendo no âmbito educacional:

[...] a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

A saída do estudante jovem do Ensino Médio regular e consequente inserção na EJA, é um dos problemas educacionais que estão hoje imersos em um contexto de inclusão excludente. O estudante jovem que está incluindo na EJA, foi excluído de um contexto social e político que ele deveria estar inserido: o ensino regular. A EJA não tem,

⁴¹ Isto não quer dizer que a precarização do trabalho esteja restrita ao mercado não formal, os espaços formais também vivenciam a situação de precarização no trabalho.

e não foi pensada para ter, a sociabilidade da juventude. Rejuvenescer a EJA é deturpar a sua especificidade enquanto política pública. E negar a participação do jovem no Ensino Médio regular é negar-lhe os espaços, os conhecimentos, a cultura e a socialização que são do seu contexto: a juventude.

Embora a EJA não seja o Ensino Supletivo político e pedagogicamente falando, direta e indiretamente algumas ações que não partem da modalidade, fazem com que ela atenda aos interesses do capital. Este mesmo exercício de raciocínio vale para os programas de aceleração dos estudos e para as possibilidades de certificação do Ensino Médio sem que haja a frequência escolar. Questões estas que não estão fora do contexto da juvenilização da EJA, uma vez que seus atores também vivenciaram tais processos. Para Kuenzer (2005, p. 93), tais processos são mecanismos da lógica de “empurroterapia”, os quais tem acontecido a fim de “[...] minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais”.

Com a análise do percurso histórico da EJA, compreende-se também que a educação das camadas mais subalternas nunca foi e, continua não sendo, um direito “dado” pelo Estado. Haddad (2009, p. 355) cita que:

O envolvimento da sociedade civil no campo da educação de adultos no Brasil não é novo na nossa história. Sempre houve um forte papel da Igreja católica nesse campo, desde o período colonial, assim como a participação dos sindicatos no período republicano. Não podemos esquecer também do envolvimento dos movimentos sociais, em especial dos de cultura popular, na primeira metade dos anos de 1960, assim como do trabalho das escolas comunitárias nas periferias dos grandes centros urbanos, em especial nas regiões Norte e Nordeste (HADDAD, 2009, p. 355).

Todo o avanço alcançado na modalidade com os direitos foram provenientes de luta. Luta da organização do povo em determinados grupos e movimentos sociais. A dimensão que a EJA atinge hoje é uma conquista da população que buscou, de forma contra-hegemônica, a concretização da educação na EJA como um direito universal e gratuito. Essa luta não deve e não pode acabar. A partir do momento que a EJA deixar de ser uma defesa da população, muitos dos direitos conquistados até hoje deixarão de existir. A afirmação da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública de educação não pode ser intermitente, é necessário que ela seja constante.

Segundo Machado e Rodrigues (2014), no ano de 2010, 51, 5% de um número total de 23.873.786 jovens com idades entre 18 a 24 anos não concluíram a educação

básica. Destes, 16,7% permaneceram estudando e 34,8% não. Dentre a população com idades entre 25 a 29 anos, 46,7% de uma população total de 17.102.917 não concluíram a educação básica. Destes, 40,7% não estão na EJA e 6,0% frequentam a modalidade.

Observa-se a pertinência em trazer novamente para este diálogo o PNE com vigência de 2014 a 2024. Dentre as estratégias para a meta 8, a qual diz respeito à escolaridade de pessoas com idades entre 18 a 29 anos, é necessário citar as estratégias 8.1, 8.2 e 8.3, dentre as quais determinam:

8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; 8.2. implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; 8.3. garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2014, p. 67).

Há uma contradição entre o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, recuperação e progressão parcial, certificação através de exames⁴² e a luta pela consolidação da EJA enquanto Política de Estado. O atual PNE retrocede nos avanços alcançados no âmbito da EJA, uma vez que emprega novamente na modalidade o caráter supletivo. Embora não coadune com as funções de reparação, equalização e qualificação, a tendência das políticas educacionais e o fenômeno da juvenilização dão indícios de que a EJA vem sendo compreendida com o caráter de aceleração dos estudos.

Deve-se considerar que formar pessoas escolarizadas e produzir portadores de diplomas são processos distintos. O primeiro busca desenvolver todas as áreas do ser humano, assim como, capacitá-lo para que seja possível – embora haja as dificuldades oriundas do modo de produção capitalista - uma real participação na sociedade. Uma formação escolar adequada deve preparar o ser humano não somente para o trabalho, mas, para a vida. É uma busca constante pela amenização e superação dos níveis de alienação.

A produção de portadores de diplomas é um processo que coaduna com a essência dos programas ou, assim como afirma o PNE, “tecnologias” para correção de fluxo. Bem como, com os facilitadores de certificação, tais como os exames. Tais tecnologias não

⁴² Sobre a certificação através de exames, Machado e Rodrigues (2014, p. 386) afirmam que “[...] A existência e necessidade de certificação por exames são históricas na educação brasileira. E o acesso deve ser gratuito. Todavia, é importante reiterar que a escolarização precisa priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado”

atentam-se à formação integral do ser humano, uma vez que há um enxugamento de tempo de escolarização (quando há tempo destinado a frequência escolar). Conseqüentemente, neste processo, conteúdos curriculares se perdem, causando uma deficiência de aprendizagem no sujeito. As tecnologias de correção de fluxo e exames de certificação, ao produzirem portadores de diplomas, estão desenvolvendo também um dos componentes básicos para que haja a absorção no mercado de trabalho. Essa é uma das faces da essência das políticas que buscam acelerar o processo de escolarização.

Considera-se que tais estratégias estão imersas em uma dimensão maior. Entende-se que a tendência em transformar a formação de pessoas escolarizadas em produção de portadores de diploma é fruto de um pensamento hegemônico Neoliberal. Através de ações na educação como a citada acima, além de enxugarem os gastos financeiros do Estado, produzem contingente para que o mercado permaneça vital e operando harmonicamente.

A terminologia Neoliberalismo traz “Neo” de novo pois ressurgiu após aproximadamente 40 anos nos quais era praticado um tipo de política econômica em que o Estado intervinha na economia. O Neoliberalismo tem a sua gênese no Liberalismo Econômico do século XVIII sendo que, este, ganhou força principalmente com a teoria de Adam Smith. A partir de Anderson (1995) compreende-se que a origem do modelo Neoliberal surge após o término da II Guerra Mundial:

[...] na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

Paulani (2008, p. 111) afirma que com o fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo começou a caminhar em um sentido que estava resultando em regulações extranacionais, intervenções do Estado e concessões à classe trabalhadora. Tais ações, juntamente com as baixas taxas de desemprego, inflação reduzida e aproximadamente 30 anos de crescimento da economia mundial, fizeram do período que procedeu após o fim da guerra ficar conhecido como “[...] os anos de ouro do capitalismo”.

Para Hayek o Estado Keynesiano era insustentável e levaria ao sufocamento do capital. Para tanto, no ano de 1947, o economicista e filósofo, convocou Lionel Robbins,

Karl Popper, Ludwig Von Mises, Milton Friedman, entre outros representantes desta corrente, a fim de discutir acerca da necessidade de estratégias de ações para intervir nas regulações que estavam acontecendo no capitalismo. A reunião que acontecera na Suíça, em MontPélerin, tinha como propósito:

[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. [...] A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 9).

Paulani (2008, p. 111) analisa que, embora o Neoliberalismo tenha se expandido nos anos de 1960 e 1970, a doutrina ainda era considerada irrelevante e vista com desdenho pela corrente de pensamento político-econômico predominante na época. Somente a partir do fim da década de 1970 passaram “[...] a existir as condições para a dominância da doutrina neoliberal e para a aplicação prática de seu receituário de política econômica”. Tais condições foram desenvolvidas com o advento das:

[...] duas crises do Petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação. A elevação dos juros norte-americanos por Paul Volcker em 1979 é a consumação desse processo, que prepara o capitalismo para ingressar numa nova fase. Esta é marcada pela exacerbação da valorização financeira, pela retomada da força do dólar norte-americano como meio internacional de pagamento, pela intensificação, em escala ainda não vista, do processo de centralização de capitais e pela eclosão da terceira revolução industrial, com o surgimento da chamada “nova economia” (PAULANI, 2008, p. 111).

Produto do processo de prolongamento da crise recessiva e do aumento dos juros, as forças do Estado e das empresas passaram a endurecer-se e a “atacar” a classe trabalhadora. O ataque à classe trabalhadora na Europa deu-se através de enfrentamentos às conquistas sociais dos trabalhadores. Nos Estados Unidos, este ataque vem mais

precisamente em forma de diminuição de salários, confrontação e enfraquecimento de sindicatos, reestruturação de empresas, demissões, entre outras ações.

Diante desta e de outras questões de caráter econômico, o enxugamento dos gastos do Estado aparece como a única saída para lidar com a inflação que continuava a crescer. Era preciso, portanto, restringir ao Estado a mínima atuação. E tomar iniciativas para que o mercado fosse liberto de suas correntes. Segundo Paulani (2008, p. 118) “[...] além disso, com a redução do espaço institucional de atuação do Estado, o setor privado – em princípio mais ágil e eficiente que a máquina estatal, porque regido pela lógica do mercado - retornaria ao lugar que de direito lhe era devido”.

Para Alves (2011, p. 2) o modelo neoliberal⁴³ “[...] representa a face mais cruel do modelo capitalista”. Corroborando com esta face, o modelo fomenta o protagonismo da empresa privada, e não do Estado, frente à economia. Em outras palavras, o Neoliberalismo, prevê o funcionamento do mercado com as suas “leis próprias”, sem que haja a “perturbação” do Estado, uma vez que, este, para o Neoliberalismo, é capaz de auto regular-se. O principal objetivo com essa lógica é a maximização dos lucros no âmbito privado. Com isso, as necessidades sociais ficam submetidas a determinados mecanismos que as deixam precarizadas, pois, a maximização dos lucros traz junto a si o aumento da exploração.

A exploração no Neoliberalismo traz consequências estarrecedoras para a população, uma que vez corrobora para que o desemprego se desenvolva e, com o desemprego, cada vez mais a população está sujeita a desenvolver trabalhos em situações precárias, com salários cada vez mais baixos. De acordo com Soares (2003, p. 20) o modelo neoliberal inclui:

[...] a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma “nova” pobreza. Ao contrário, portanto, do que se afirma, a reprodução em condições críticas de grandes parcelas da população faz parte do modelo, não impedindo a reprodução do capital. Essas condições não são uma manifestação de que o sistema estaria “funcionando mal”, e sim a contraface do funcionamento correto de um novo modelo social de acumulação.

⁴³ Ao afirmar que não devemos entender o Neoliberalismo como uma ciência, Paulani (2008) afirma que “[...] a estratégia de Hayek e seus companheiros não passaria pelo desenvolvimento e/ou aprimoramento de uma teoria econômica que pudesse ser usada como arma na demonstração da superioridade do mercado e da sociedade que ele forjava. A teoria neoclássica, que seria, dentre todos, o paradigma com maior vocação para isso, tinha sido destruída metodologicamente justamente por Hayek. Essa talvez seja a razão maior ao explicar o fato de a recriação do liberalismo ter nascido como doutrina e não como ciência” (PAULANI, 2008, p. 110).

Para Anderson (1995), o desemprego e o grau de desigualdade é parte integrante de um dos êxitos do neoliberalismo, o qual concebe o crescimento das taxas da população desempregada como um mecanismo necessário e natural da economia, para que esta seja eficiente. A questão torna-se preocupante para a classe proletária e as demais frações que não enriquecem com a lógica do capital, pois, o projeto neoliberal vem demonstrando impressionante vitalidade. Com os escritos de Soares (2003, p. 11) compreende-se que:

A ortodoxia neoliberal não se verifica apenas no campo econômico. Infelizmente, no campo do social, tanto no âmbito das idéias como no terreno das políticas, o neoliberalismo fez estragos e ainda continua hegemônico. Pode-se inclusive afirmar que o caráter ortodoxo das idéias e das propostas em torno das questões sociais que nos afligem no mundo contemporâneo se manifesta ainda de forma mais intensa do que no campo econômico.

Embora para algumas perspectivas teóricas a relação entre o Neoliberalismo e Educação seja evidente e considerada, à guisa de esclarecimento, utilizaremos a citação de Gentili (1996) para analisar a exposição feita até o presente momento nesta pesquisa. O autor resume em uma frase o motivo de considerar a influência deste atual modelo na educação: “É o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional” (GENTILI, 1996, p. 7).

O Banco Mundial foi influenciando de forma gradual na educação brasileira, sendo este, um dos principais exemplos da intervenção do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. Sob a ótica de Alves (2003, p. 19) compreende-se que as reformas de cunho neoliberal centradas no movimento de desregulamentação dos mercados “[...] na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países”. Inicialmente, esta influência foi com assistência técnica através de acordos com o Ministério da Educação (MEC). Com a parceria entre o MEC e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁴⁴, a gestão e administração do sistema nacional de ensino passaram a ser dos técnicos estrangeiros (ALVES, 2011).

⁴⁴ Para o autor, criada em 1961 através do “Tratado da Aliança para o Progresso”, a “[...] USAID tinha por objetivo prover ajuda externa aos países em desenvolvimento, mas também representava o capital estrangeiro defendendo a fiscalização de recursos e a garantia de pagamento de empréstimos”. (ALVES, 2011, p. 6)

Esta aliança avança ao final da década de 1960 com a inclusão das políticas educacionais do Brasil nos projetos de desenvolvimento do Banco Mundial. O caráter era de colaboração e aquisição de vantagens para o capital. A década de 1980, embora tenha havido engajamento da sociedade civil e das entidades da educação a fim de que o país se desvinculasse da influência estrangeira no âmbito educacional, o governo além de manter a postura favorecendo ao capital, ampliou a parceria fazendo com que a dinâmica do capital fosse sentida ainda mais (ALVES, 2011).

Na década e, mais especificamente, no ano de 1990 o ensino fundamental ganha um maior enfoque ao ser definido como etapa principal da educação básica. Definição, esta, que ganhou força com a Conferência de Jomtien, na Tailândia. Cujo evento foi financiado pelo Banco Mundial e demais instituições estrangeiras. Alves (2011, p. 7) faz uma análise do período de 1990 que se faz presente ainda nos tempos atuais:

[...] as determinações da Conferência de Jomtien, deram início a um esforço de priorização do ensino fundamental e de redução das funções do Estado no setor. Esta lógica, não coincidentemente, corresponde a um dos pressupostos básicos do neoliberalismo, que é o Estado Mínimo. O argumento utilizado residia no fato simbólico de que esta seria uma tarefa a ser executada por toda a sociedade.

Nos anos 2000, as políticas educacionais no Brasil consolidam-se como tendência de se voltarem aos interesses do mercado. Com interesses estritamente econômicos, os investimentos e parâmetros de qualidade na educação brasileira passam a fazer parte da relação custo e benefício tão comum nas empresas. Com os escritos de Alves (2011, p. 8), compreende-se:

[...] neste modelo, as escolas são como empresas, e como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenha seu papel ao menor custo possível. Dentro dessa lógica, estabelecem-se medidas de contingenciamento que visam a eficiência máxima do gasto público.

A influência do Neoliberalismo nas políticas educacionais vai além do mercado de trabalho emitir sinais que a orientam. Ela aprofunda-se e determina que a educação seja subordinada e ajustável ao mercado. Promovendo, assim, no pensamento neoliberal, a empregabilidade. Isto não significa, porém, que a escola conceda a garantia destes empregos ou que desenvolva fontes para o trabalho. Sob a ótica de Gentili (1996, p. 7) a chamada função de empregabilidade da escola, na ótica Neoliberal consiste na:

[...] capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. Como no jogo de baccarat do qual nos fala Friedman, nada está aqui determinado de antemão, embora saibamos, que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso.

À luz de Gentili (1996, p. 8) compara-se o funcionamento de espaços constitucionais na vida social do capitalismo, tais como a escola, ao funcionamento dos *fastfoods*. A fim de exemplificar tais processos, o autor os intitula de “Mcdonaldização da escola”. Movimento que abarca os padrões produtivistas e empresariais, oriundos do pensamento Neoliberal, na escola. Dentre as possíveis comparações que emergem a partir da relação entre os *fastfoods* e a escola, constata-se a produção de hambúrgueres e de conhecimento. Torna-se possível esta comparação no dado momento em que em ambos os espaços - nos *fastfoods* e na escola - “[...] a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade”.

Observa-se também esta relação com as políticas da educação básica de aceleração de aprendizagem, através dos programas que se desenvolvem para que haja a correção de fluxo escolar. Assim como, com os encaminhamentos à EJA de estudantes que estão no Ensino regular, a fim de que haja o aceleração dos estudos de jovens que estão com defasagem entre idade e série. Entende-se que tais ações buscam oferecer um ensino aligeirado a fim de atender aos interesses do Neoliberalismo. No dito popular: “é matar dois coelhos com uma só cajadada”⁴⁵: enxuga os gastos financeiros e alimenta a precarização do trabalho⁴⁵.

Outro aspecto da “Mcdonaldização da escola” consiste na habilidade, oriunda de uma exigência do Estado, de flexibilização frente às demandas do Neoliberalismo. Como visto no percurso histórico, em muitos momentos as políticas educacionais direcionadas à EJA sofreram influência da classe burguesa. Observa-se que esta influência também se

⁴⁵ É necessário deixar claro que não compartilhamos do pensamento de que a EJA seja uma “fábrica” de mão de obra. Ao contrário, ela é uma das grandes responsáveis pela libertação dos níveis de alienação da classe trabalhadora. Contudo, embora tenham havido avanços, a modalidade ainda oferece um ensino aligeirado em detrimento do ensino regular. Portanto, um aluno jovem que poderia estar estudando no Ensino Médio regular e vai para a EJA, de certo modo, fica com uma “defasagem” de aprendizagem frente a um outro jovem que concluiu o seu processo de escolarização no Ensino regular. E, diante disso, as chances deste jovem da EJA sofrer de forma mais assídua com a precarização do trabalho, é ainda maior.

estende ao Ensino Médio. Para tanto, a escola nunca esteve neutra neste processo. O ensino é efetivamente enviesado pelo modo de produção.

Sob a lógica de absorver as demandas do mercado, no Neoliberalismo, os *fastfoods* surgiram a fim de absorver uma demanda da sociedade moderna: as pessoas trabalham muito, estão fora de casa grande parte do dia e o tempo para comer é curto. Logo, precisam de uma comida cuja a produção seja rápida e barata. Eis que surge uma demanda a ser absorvida.

Este processo acontece de maneira parecida na educação. Se hoje, o Neoliberalismo pede que no ensino o foco se direcione as disciplinas de língua portuguesa e matemática, a política educacional tratará de atender a essa exigência. Se amanhã, o Neoliberalismo elencar como essencial a escola em tempo integral, fazendo com o estudante possa “escolher” frequentar somente a educação técnica para melhor se qualificar para o trabalho, os defensores do Neoliberalismo que pensam a política educacional, também tratarão de atender a esta demanda. A partir de Gentili (1996) entende-se que Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível diante dos interesses do mercado. Assim como, a escola é essencial:

[...] para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1995, p. 193).

Em tempos neoliberais a educação passou por uma adequação do caráter de ensino, passando a adequar-se à competitividade do mercado. Sob a ótica Neoliberal, somou-se à educação uma nova função: a de atender, conforme as exigências do capital, os interesses do mercado. É com essa lógica que as políticas educacionais vêm sendo enviesadas. Junto a essa imposição da lógica do mercado, vê-se intensificar as desigualdades sociais, a ausência de direitos voltados as minorias, a violência e a exclusão. De acordo com Fiori (1997, p. 213), apresenta-se:

Uma visão extremamente pessimista sobre o futuro da nossa política pública e, sobretudo, o futuro das nossas políticas sociais. A menos que haja uma oposição muito resistente e imaginativa, ainda visível no Brasil, o mais provável, no meu entender, é que, por um longo tempo, neste nosso Brasil, as políticas públicas se transformem numa espécie vizinha de um novo tipo de pastoral social.

A totalidade é uma produção social do homem, logo, os fenômenos, imersos nesta totalidade, têm a sua historicização. O real – escondido no fenômeno - através da sua essencialidade passa a ser também histórico. Se o histórico volta a ser realidade, houve uma reprodução ideológica. A reprodução do capitalismo reproduz também as suas relações, tendo como atividade fim a reprodução do movimento do capital social como um todo. A forma de ver o real pela sua aparência e não pela sua essência, vivê-lo, representá-lo, conceituá-lo, senti-lo e reproduzi-lo, torna-se hegemônico. Assim como afirma Marx (1968, p. 81-82):

As relações econômicas são relações sociais. Baseadas nas relações de produção, fundamentais na estrutura social, as relações econômicas são relações sociais porque não são relações entre coisas, mas entre homens que se relacionam socialmente entre si através de grupos fundamentais.

As correlações entre o modo de produção, os processos de trabalho, a sociedade, a educação e a luta de classes exercem influência na atuação do Estado. Ocupando posição privilegiada face ao proletariado, muitas das intervenções da burguesia no campo educacional acontecem em decorrência dos espaços ocupados no aparelho estatal. Intervenções, estas, que à luz de Frigotto (2011) exigem um olhar cuidadoso. Pois “[...] a classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo”. A ideologia dominante se desenvolve também através da reprodução e conseqüente manutenção da hegemonia.

Com a influência da burguesia no aparelho estatal, as políticas públicas agem de maneira que amenizem o impacto, mas, não resolvem a situação. Elas são o “pelego”⁴⁶ da população face ao modo de acumulação. As políticas sociais não agem na raiz do problema, a que gera a desigualdade social. Esta desigualdade existe porque enquanto uns acumulam riquezas, outros não usufruem dos bens. Embora, este segundo grupo – o proletariado - seja o grande responsável pelo desenvolvimento dos lucros acumulados pela outra classe – os detentores do modo de produção. A educação, enquanto uma política pública:

[...] quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações,

⁴⁶ O Estado, sob a influência da luta de classes, elabora as políticas públicas como “pelegos”. Pelego é um utensílio utilizado nas cavalgadas, em que a pele do carneiro é colocada entre o cavaleiro e o cavalo, a fim de que o atrito seja menor e, conseqüentemente, menos sentido. Embora o pelego amenize a sensação de desconforto, quem está cavalgando continua sentindo o impacto.

apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1995, p. 47).

É fruto do contexto da luta de classes e, principalmente, influenciada pelo modo produtivo, que a educação é historicamente determinada. Ela opera dialeticamente com a totalidade. Com a relação que se estabelece entre os processos educativos e os processos de produção, a educação tem um papel social enviesado por concepções conflitantes que se formam por meio de interesse antagônicos.

A educação escolar é também efeito e reflexo do perfil de sociedade que a classe burguesa almeja. Ou seja, uma sociedade minimamente escolarizada a fim de que se desenvolva as funções mínimas de adaptação ao mercado de trabalho. Imersa neste contexto, determina que a etapa do Ensino Médio deve promover a permanência dos estudantes, assim como, evitar a evasão e diminuir as taxas de reprovação (BRASIL, 2011). Contudo, ao que parece, a prática tem sido contrária. O Ensino Médio não está promovendo a permanência, realidade que aparece através dos facilitadores de certificação, idade⁴⁷ mínima para inserção na EJA, bem como, comportamento de professores e gestores diante de algumas especificidades⁴⁸ do alunado. Rummert (2008, p. 176) analisa que:

[...] as políticas de governo atualmente implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o País. Tais políticas, portanto, se apresentam como instrumentos de manutenção da ordem instituída e não objetivam a formação integral, concorrendo, [...] para a histórica dualidade estrutural de nossa sociedade.

⁴⁷ A juvenilização é também uma “resposta” à mudança de idade para a inserção na EJA. Soares (2002) afirma que: “[...] rebaixar a idade mínima para a entrada na EJA, inclusive para os exames supletivos, teve como consequência o ingresso de um ‘contingente expressivo de adolescentes’, contribuindo para tornar mais complexa a questão da heterogeneidade das salas de EJA” (SOARES, 2002, p. 21).

⁴⁸ Aquino (1996) nos leva a ter um outro olhar acerca do “aluno problema”, caracterizado pelo estudante que se comporta de uma maneira supostamente indisciplinada. A visão do autor contribui para a ampliação do olhar acerca da questão que, por vezes, está focado somente no aluno: “[...] ora, com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. De mais a mais, ambos, professor e aluno portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo. É isto que devemos saudar?” (AQUINO, 1996, p. 43).

A luta pela EJA enquanto uma política de Estado deve ser permanente. Pois, embora as leis que regem a educação abarquem a modalidade e ela tenha também seus documentos próprios, a EJA permanece extremamente vulnerável às mudanças de governo. É necessário também trazer para o diálogo a diferença entre as Políticas de Governo e as Políticas de Estado, para que haja a compreensão da necessidade da EJA não estar à mercê da flutuação das políticas governamentais e projetos de governo. Para tanto, Oliveira (2011, p. 329) afirma:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

As políticas de governo⁴⁹ que foram desenvolvidas ao final da última década e permanecem desenvolvendo no âmbito da educação nacional, visam os interesses da classe detentora do capital. Questão histórica no contexto educacional brasileiro, possível de se constatar observando as políticas educacionais de EJA e do Ensino Médio. É necessário, então, que a educação seja tratada verdadeiramente como uma política de Estado.

Os processos pedagógicos estão se desenvolvendo mediante a filosofia mercantil, e estabeleceu-se uma relação entre o desenvolvimento econômico e o educacional. Sendo o último – sob a ótica do Estado – aquele que incrementa a produção. Com isso, o Ensino Médio torna-se uma fábrica de mão de obra, e caracteriza-se como um dos maiores reprodutores da lógica opressora do sistema capitalista, operando com os interesses do mercado dentro do sistema escolar. Conforme Kosik (1978, p. 87) o “[...] sistema dita os rumos da educação e define qual indivíduo iremos formar”. No entanto, no contexto da luta de classes, cabe aos que entendem a importância da educação, desenvolvê-la de modo que possibilite reverter esta situação, trazendo uma educação emancipadora revendo o determinismo.

⁴⁹ A compreensão do autor acerca da prática educativa atinge uma dimensão maior, uma vez que ele considera o que está por trás dessa prática, aquilo que da base, que respalda: “[...] reitero aqui, também, que o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam” (FRIGOTTO, 2011, p. 244)

A educação pública escolar deve ultrapassar as exigências do capital. Ela não deve pautar-se na formação de sujeitos para serem absorvidos pelo modo de produção capitalista. É preciso que a formação possibilite a compreensão desse sistema. Frigotto (2011, p. 248) afirma que “[...] o que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado”. É preciso que se pense e, principalmente, se aplique, uma política que objetive a formação integral do ser humano para que a dualidade estrutural seja extinguida. É necessário também que os mecanismos velados de opressão que o Estado burguês exerce dentro do sistema escolar, sejam compreendidos pelos envolvidos e, sobretudo, que se aja com uma lógica contrária à deste Estado.

Olhar a juvenilização da EJA tendo como foco as políticas educacionais nos faz compreender que este fenômeno está imerso na lógica neoliberal. O jovem que esteve no Ensino Médio regular e, logo após deixá-lo, vai para a EJA, teve o direito a educação negado. Os jovens da EJA são os mesmos jovens que foram negligenciados pela educação acelerada dos programas de correção de fluxo nas etapas da Educação Básica. A negação do direito a educação acontece devido a uma série de mecanismos – também imersos na lógica neoliberal - que fazem com que os índices numéricos sejam mais importantes do que o próprio processo educativo. Questão, esta, que pretendemos analisar nos chamados, especificamente nesta pesquisa, de influências político-estrutural que fazem com que o aluno saia do Ensino regular e vá para a EJA.

4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Objetiva-se neste capítulo analisar a política do Ensino Médio. Compreende-se que nesta última etapa da educação básica explicita-se a luta de classes. Entende-se que o ensino médio é a etapa educativa em que mais ocorrem intervenções de segmentos sociais representativos das diferentes classes sociais na defesa de seus interesses. Essa etapa pode ser caracterizada pela histórica presença de uma indefinição sobre a formação para o trabalho ou a formação para prosseguir adiante na educação superior. Trata-se estrategicamente da etapa de formação que culmina com a possibilidade de utilização do estudante como trabalhador e da escola como espaço de formação conforme os interesses da classe detentora dos meios de produção, onde o modelo econômico se apropria de determinados mecanismos em que mantém e reproduz ainda mais a dualidade estrutural.

Nesse sentido entende-se que a compreensão da política do Ensino Médio é importante para que possamos identificar os momentos em que se manifestaram as divergências da conservação de classe, o significado da luta por uma educação média que ultrapasse o aspecto meramente utilitário objetivo de nossa defesa nessa pesquisa.

4.1 DADOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO

O que se conhece atualmente por Ensino Médio passou por inúmeras transformações no decorrer do tempo para que chegasse a ser o que é hoje. Das mudanças vivenciadas por esta etapa da educação básica, compreende-se como foco a estrutura e conteúdo do currículo. Para tanto, estas questões serão as privilegiadas na presente análise.

A formação dos brasileiros se constituiu apoiada em uma dualidade estrutural, demarcando de forma clara as funções que deveriam desempenhar os pertencentes a cada classe. A divisão entre capital e trabalho também passava por uma questão formativa na educação: uns eram ensinados a trabalhar e produzir a riqueza, outros se apropriavam dela. De acordo com Ferretti (2016), até 1932, aos trabalhadores destinava-se o curso primário, com as possibilidades de frequentar o curso rural e o profissional. Sendo que, decorrente da conclusão destes, a classe teria a possibilidade de frequentar cursos de modalidades com caráter estritamente profissionalizante no ginásio, os quais intitulavam-se: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Ao analisar este contexto, Kuenzer (2002, p. 27) afirma:

[...] essas modalidades voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundários e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior. Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.

No percurso temporal entre 1920 a 1960, o Ensino Secundário, gênese do que entendemos hoje por Ensino Médio, passou por diferentes modificações na história dessa etapa educativa. Para Ferretti (2016), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, através da Reforma Capanema a qual seguiu de certa forma as orientações da Reforma Francisco Campos, contemplou com determinadas modificações o Ensino Secundário em dois ciclos. O ginásial, referente ao primeiro ciclo, de 5 passou a ter a duração de 4 anos.

Conforme comentado por Ferretti (2016), o segundo ciclo cuja transformação abarcou não somente o nome, mas também a intencionalidade da formação que passou a visar a preparação ao Ensino Superior, inicialmente era intitulado de Complementar, posteriormente passou a ser Colegial. De 2 anos passou a abarcar 3. O Colegial realizava a oferta de dois cursos paralelos com a mesma duração, o clássico e o científico, os quais contemplavam – tal como mandavam as orientações da Reforma Francisco Campos – o prosseguimento aos estudos e conseqüente inserção no Ensino Superior e a diversificação curricular.

A Reforma Capanema ajusta a formação de intelectuais e trabalhadores às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Sendo assim, passam-se a destinar à elite os cursos médios de 2º ciclo, clássico e científico. Estes visavam a preparação dos estudantes para inserção no Ensino Superior. Aos trabalhadores, também destinava-se o 2º ciclo. Contudo, o ingresso e permanência se daria através dos cursos: agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e o normal. Os quais não visavam a inserção no Ensino Superior. A única possibilidade de adentrar ao Ensino Superior daqueles que frequentavam os cursos profissionalizante, seria através da prestação de exames de adaptação, que daria ou não a possibilidade de tentar o acesso. Kuenzer (2002, p. 28) analisa que:

[...] o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica.

Compreende-se novamente face ao contexto da época que a uma classe, destinava-se o acesso ao Ensino Superior e a manutenção do *status quo*. A outra destinava-se o lugar que – aos moldes do modo de produção capitalista – lhe é de ocupação: o chão da fábrica. O acesso ao conhecimento que desenvolve as funções dirigentes é restrito a uma classe. Logo, os dirigentes do país viriam a surgir somente desta classe. Com esse mecanismo, cria-se um ciclo sem fim.

Embora a classe trabalhadora tenha obtido o direito a ter instrução, o seu lugar de ocupação sempre esteve pré-estabelecido. Questão que fica clara através das possibilidades do sujeito se desenvolver com a educação das elites - modalidade científica e clássica - em face da educação dos trabalhadores – modalidade profissionalizante. As condições não são igualitárias e, com o capitalismo em vigor, nunca serão. A histórica dualidade estrutural educacional nos mostra que, enquanto classe trabalhadora, devemos buscar e lutar por outro modo de produção.

O Decreto – Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942, cujo documento refere-se as orientações da Reforma Capanema, determina no artigo 4º que:

O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

A organização do colegial em dois cursos perdurou um debate que vinha acontecendo desde o século XIX, intensificando-o em 1920. Tal discussão pautava-se na ênfase ao ensino das humanidades face a uma sociedade que vinha se modernizando e que, logo, pedia maior atenção aos conteúdos de natureza científica. De acordo com Ferretti (2016) a contestação da ênfase aos conhecimentos humanistas e da formação de caráter amplo na escola, passou a ser mais veemente praticada a partir desta e, com ela, a defesa de escola enquanto fomentadora da profissionalização do país. Dentre as vozes que saíram em defesa da escola com um viés mais crítico inicialmente estavam a igreja católica e professores de instituições privadas. Posteriormente, à estes juntaram-se professores secundaristas com a defesa de que a tendência em priorizar as disciplinas

científicas no currículo acarretaria na queda da qualidade do ensino. Acerca deste período histórico, Ferretti (2016, p. 73) compreende que:

Os argumentos apresentados em defesa da ênfase no ensino das humanidades na perspectiva clássica ocultava motivações integrantes das discussões anteriores, a saber, a de que tal defesa estava lastreada na manutenção de uma concepção educacional e de mundo que vinha sendo cultivada pela parcela restrita da população brasileira com acesso à escola secundária, geralmente de caráter privado, oferecida por instituições católicas. Tal defesa tinha, portanto, como referência, uma condição de classe. Não por acaso, o embate entre a formação humanística e a que enfatizava a formação científica deu-se no âmbito do processo de democratização da oferta do ensino secundário a setores de classe média e mesmo populares, antes excluídos dessa mesma oferta.

Com a Reforma Capanema, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, foi uma das ações que promoveram a defesa da formação humanística nas escolas. À luz de Ferretti (2016, p. 74) entende-se que houve “[...] a revitalização da formação humanística abalada pelos debates anteriores, ainda que mantendo e, como vimos anteriormente, aprofundando, a divisão do ensino secundário em dois ciclos e deste em dois tipos de curso”. Dentre as ações ressalta-se o estudo do Latim em todas as séries do ginásio em face ao ensino de ciências, ofertado somente nas duas últimas séries do curso duas vezes por semana. Segundo Souza (2009, p. 81-82), os estudantes que frequentaram os ginásios e colégios brasileiros entre as décadas de 1940 e 1960:

[...] muitos deles provenientes da classe média e um número crescente de jovens pertencentes às camadas populares, tiveram contato não apenas com disciplinas e programas impregnados da cultura literária, mas com uma concepção de educação norteada pelos valores do humanismo prevalentes na sociedade brasileira.

A conjuntura econômica ao final da década de 1960, conforme afirma Ferretti (2016, p. 75) foi marcada “[...] pelas oscilações da burguesia entre o modelo de nacional-desenvolvimentismo assentado no capital nacional e, outro, estruturado por meio da participação e comando do capital estrangeiro tendo em vista a industrialização do país”. Conforme o autor, neste contexto acirram-se os debates entre as camadas sociais que se voltavam aos interesses da modernidade, representados principalmente pelos educadores simpatizantes do projeto dos Pioneiros da Educação, e os setores conservadores, articulados em manter a concepção de educação defendida pela igreja e os interesses dos proprietários de escolas.

Os argumentos que compunham o referido debate não se restringiam somente à questão curricular do ensino, mas, à democratização e descentralização do mesmo, tendo em vista o processo de modernização ao qual a indústria e o meio urbano estavam vivenciando. Segundo Ferretti (2016, p. 75) os congressistas dividiram-se principalmente em dois grupos, uns alinharam-se aos Pioneiros da Educação quanto a defesa da escola pública, laica, democrática e descentralizada, enquanto outros defendiam as teses da Igreja e das escolas privadas, defendendo “[...] a liberdade das famílias em escolher as escolas onde matricular seus filhos, tendo em vista, de um lado, o fortalecimento e ampliação da formação religiosa católica a maior número de adolescentes e jovens e, de outro, a manutenção do ensino privado que cedia espaço ao ensino público”.

A LDBEN surge em meio a este cenário de tensões entre o debate de concepções opostas entre si. Para Florestan Fernandes (1989, p. 128), os pioneiros da educação nova partiram de uma concepção de educação que, com a elaboração do projeto de Lei, viria a contribuir para uma revolução no ensino. Contudo, os opositores, representados por educadores católicos e/ou de escolas privadas, “[...] elaboraram um substitutivo, apresentado ao Congresso Nacional em nome do deputado Carlos Lacerda – e por aí se estabeleceram várias prioridades, várias precedências, em fins de 1961 (...) Essa Lei representou um sério golpe no ensino público”. Com a mediação dos fatos, considera-se pertinente a crítica que partia dos subscritores do Manifesto dos Pioneiros quanto à elitização da educação. Contudo, faz-se necessário considerar os caminhos aos quais o ensino secundário estava destinado a percorrer. Para tanto, Ferretti (2016, p. 75) analisa que:

[...] o avanço do conhecimento científico não poderia ser desconsiderado do ponto de vista da formação dos adolescentes e jovens, não é menos verdade que a crítica dos que viam nesse movimento concessões ao pragmatismo e ao utilitarismo precisaria ser levada em consideração, sob pena de, ao não fazê-lo, referendar posturas meramente adaptativas a processos sociais, políticos, econômicos e culturais em mudança nos meados do século XX em nome da qualidade do ensino. Em outros termos caberia que a formação a ser oferecida aos alunos levasse na devida conta a consideração reflexiva e crítica dessas mesmas transformações.

A promulgação da LDBEN 4024, atentou à flexibilização e diversificação curricular. Tendências possíveis de serem analisadas através da oferta de disciplinas obrigatórias, optativas e complementares. Ferretti (2016, p. 76) analisa que o ensino secundário da década seguinte à sua implementação, foi marcado pela tensão entre “[...]”

a formação humanista clássica (ainda que menos acentuada) e a científica (tendencialmente valorizada)”. A análise que Kuenzer (2002, p. 29) faz da referida lei, enuncia que:

[...] pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. [...] Embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

O período que antecedeu a Ditadura Militar marcou a industrialização no início da década de 1960 com os atritos ideológicos das tendências do nacional-desenvolvimentismo e da doutrina de segurança nacional. No mesmo contexto, tendo em vista a intenção de dar continuidade às reformas de Juscelino Kubitschek, uma crise política se desencadeou no governo de Jango Goulart.

Ferretti (2016) afirma que as referidas reformas foram vistas de maneira positiva por uma significativa parcela da sociedade, representada principalmente pelas classes médias, trabalhadores e empresários alinhados ao nacional-desenvolvimentismo e abarcavam uma ampla dimensão da vida nacional, considerando as questões econômicas e financeiras urbanas, administrativa, agrárias, universitárias e ampliação do direito ao voto a uma camada da população que antes eram excluídos. Contudo, “[...] simultaneamente o empresariado afinado com a perspectiva da interdependência mobilizou-se, juntamente com os militares, em oposição aos primeiros resultando disso o golpe militar de 1964 e a instauração da ditadura” (FERRETTI, 2016, p. 78).

Com a intenção de adequar o ensino à concepção de desenvolvimento econômico do país, a Ditadura Militar trouxe uma série de modificações para o sistema educacional brasileiro. Acredita-se que tais modificações tinham como lógica o trabalho produtivo e desta maneira concretizavam a relação entre as reformas educacionais e o projeto de sociedade. Conforme estudos de Kuenzer (2002, p. 29) considera-se:

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da

internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro.

A Teoria do Capital Humano invadiu tanto o Ensino Médio quanto o Superior e, sob esta perspectiva, a educação passou a ser um investimento financeiro. Condizente com este entendimento de “formação humana”, o resultado esperado com o ensino rápido e urgente de trabalhadores, era a contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país.

Com base nos escritos de Saviani (2008, p. 296-297), compreendemos que a Teoria do Capital Humano, obedecendo aos ditames da ordem capitalista, incorporou-se à educação através da:

[...] função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBREAL.

Especificamente no Ensino Médio, a reforma se fez sentir com o caráter compulsoriamente profissionalizante consolidado através da Lei 5692/1971. Embora as redes públicas de ensino não tivessem condições físicas para sustentar tal alteração na estrutura da etapa, considerando a ineficiência dos equipamentos e do investimento da preparação docente, coube a tais redes, bem como às privadas, promover a formação técnica em diversas áreas. Considera-se que com essa lei seria possível obter avanços no que tange a dualidade estrutural, pois, conforme Kuenzer (2002, p. 29) cita “[...] todos teriam uma única trajetória”.

O Parecer 45/72 do Conselho Federal, cujo relator foi o Pe. José Vieira de Vasconcellos, debitando à reforma o caráter de formação verdadeiramente integral, tentou amenizar a questão tendenciosamente econômica do novo projeto de ensino fazendo uma breve menção às relações entre a tecnologia versus humanismo, partindo da perspectiva

de que nos períodos anteriores houve uma dicotomia entre estas duas áreas do conhecimento.

Embora a questão da profissionalização continuasse muito presente no ensino, assim como, a integração da formação científica a humanista, o Parecer 5692/1971 foi modificado e flexibilizado através do Parecer 76/1975. Segundo o autor, a chamada flexibilização consistiu em duas questões:

[...] a) substituir as habilitações específicas por habilitações básicas, de caráter mais geral, por áreas de atividade comuns a campos profissionais afins, ou famílias profissionais, a partir das quais poderia ocorrer, na trajetória da formação dos alunos, a especificação profissional; b) considerar que nem todas as escolas de 2º grau precisariam, necessariamente, profissionalizar, podendo várias delas se aglutinar em torno de centros interescolares onde tal profissionalização ocorreria. Pode-se também encontrar nesse parecer, sob o nome de intercomplementaridade, traços do que hoje constitui a forma concomitante de formação profissional de nível técnico. (FERRETTI, 2016, p. 79).

A Lei 5692/1971 e as inserções realizadas em 1975 vigoraram por um curto período de tempo. Em decorrência também da resistência contrária a sua ideologia, em 1982, a Lei 7044 desmobilizou a profissionalização nas instituições de 2º grau. A profissionalização atrelada ao ensino passou a ser mantida como uma opção, ficando a cargo e critério da escola ofertá-la conforme orienta o Parecer 45/1972 ou o Parecer 76/1975. Possibilitando também a condição da não oferta, deixando as escolas sob os parâmetros da Lei 4024. Esta condição se manteve até a promulgação da segunda LDBEN: a Lei 9394/1996.

No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 consolidaram a educação que se voltava às crianças e aos adolescentes como motivo de questionamento. A crítica não se restringia a questão qualitativa, mas, aos processos excludentes dos sistemas de ensino e a comunhão, marcada pela Teoria do Capital Humano, entre a educação e o desenvolvimento econômico. Com os indícios do esgotamento da Ditadura Militar e os indícios de democratização, autores como Marx, Engels e Gramsci foram subsídio teórico aos estudos que começaram a se desenvolver nestas décadas acerca da relação entre educação e trabalho.

Constata-se que o Ensino Médio é, desde a sua gênese, um campo de disputa ideológica em que a burguesia buscou reproduzir a sua hegemonia tanto pelos conteúdos curriculares específicos quanto pela conservação da dualidade estrutural. E nesse sentido,

o Ensino Médio se concretiza também como uma etapa estratégica de formação, onde os sujeitos são moldados em um espaço educativo em que os interesses da classe detentora dos meios de produção prevalecem.

4.2 O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Fruto deste processo, no âmbito do Projeto de Lei que daria origem à LDBEN, segundo Ferretti (2016, p.81) surge através de determinadas entidades da sociedade civil “[...] a proposta de um ensino médio que tivesse por base a concepção da educação politécnica e da escola unitária formuladas, respectivamente, por Marx e Engels (1983) e Gramsci (1979)”. Este projeto, apresentado originalmente pelo deputado Otávio Elísio no ano de 1991, foi negado. Logo, o texto que teve como precursor o senador Darcy Ribeiro, aprovado em 1996 e originando a segunda LDBEN “[...] consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, negando a perspectiva de formação integral de caráter politécnica e unitária” (FERRETTI, 2016, p. 81).

A Lei 9394/1996, cuja promulgação ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso⁵⁰, tinha como essência uma ideologia que posteriormente viria coadunar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1999). Para o autor, as medidas que subsidiaram tais leis, buscaram:

[...] ajustar a educação nacional aos discursos e práticas internacionais relativamente à necessidade da educação rever-se tendo em função dos interesses desencadeados pelas transformações em curso no âmbito do trabalho a partir da década de 1970 - a denominada reestruturação produtiva. Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho, não só como produtores, mas, também, como consumidores (FERRETTI, 2016, p. 81).

⁵⁰ Segundo o autor, “As proposições educacionais avançadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso enfrentaram dois problemas principais. De um lado encontraram dificuldades para materializar-se nas escolas apesar das intensas atividades promovidas pelo MEC tendo em vista a formação continuada de professores, bem como a produção de orientações curriculares e material didático de apoio. Embora tivessem obtido adesões, no geral os professores tenderam a manter as práticas que vinham utilizando. De outro lado, o projeto educacional dos referidos governos sofreu severas contestações por parte de educadores que se posicionavam contra a instrumentalização da educação em geral e não apenas da profissional tendo por referência os interesses dos setores produtivos” (FERRETTI, 2016, p. 81).

Observa-se que o Governo Lula é um dos exemplos da correlação de forças entre as classes. Alguns documentos que foram elaborados no período em que o então presidente esteve no governo, foram elaborados por pessoas comprometidas com as causas sociais. Contudo, ao que parece, a política que faz com que tais documentos se efetivem são enviesadas por uma concepção de educação influenciada pela classe dominante. Considera-se que, através da conciliação entre as classes, Lula não conseguiu romper com determinados mecanismos na educação básica que potencializam a dualidade estrutural. Assim como, não é possível considerar que houve, de fato, uma política educacional para o Ensino Médio em seu mandato.

No Governo Lula, os seminários nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, promovidos pela Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico (SEMTEC) do MEC no ano de 2003, e a discussão e consequente aprovação do decreto 5.154/2004, representaram um movimento que tinha como referência conceitos enunciados principalmente por Marx e Gramsci, tal como a questão da educação politécnica. As referidas ações aconteceram em decorrência de educadores contrários a implementações educacionais adotadas por Fernando Henrique Cardoso, terem sido incorporados ao MEC e, assim, transformarem suas críticas em ações políticas.

Contudo, devido aos atritos entre as ideologias das forças políticas envolvidas, o Decreto 2.208/1997 não foi revogado conforme a intenção inicial, cujo foco, era de forma predominante, o Ensino Médio Integrado. Deste modo, o Ensino Médio e a Educação profissional de nível técnico se mantiveram de forma articulada, mas, não, integrada. Embora o decreto 5154/04 tenha promovido a integração. Naquele momento não foi feito a atualização das Diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional. O CNE apenas fez um Parecer.

Fruto deste contexto, nos moldes da educação omnilateral, o Documento Base sobre a Educação Profissional de 2007 e o Programa Ensino Médio de 2009 foram impulsionados pelos educadores que compartilhavam dos fundamentos do Decreto 5.154/2005 em sua intenção inicial. Através da realização de encontros e seminários, estes mesmos educadores, elaboraram proposições de alterações nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível Médio, a serem submetidas à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Neste mesmo contexto, através de determinadas ações do governo, uma proposta de Programa de Desenvolvimento Educacional surge e a Rede Federal de Educação Profissional que deu origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF),

é constituída. Ficou a cargo do IF, mas não de forma exclusiva, implementar a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, sendo que esta aconteceria no formato de cursos integrados.

Ainda que a proposição de mudanças nas diretrizes curriculares abarcasse limites, considerou-se que esta seria uma referência para a concretização da formação unitária, e evitaria entendimentos equivocados acerca desta concepção de educação que já vinham sendo observados. Uma das questões que surgiram com o desfecho deste processo, foi o avanço considerável obtido com o Caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De acordo com Ferretti (2016), o referido documento foi produzido por educadores, instâncias participativas do meio educacional e pela Câmara de Educação Básica do CNE. Após um processo tortuoso, surge a proposta de um documento de Diretriz educacional na perspectiva da formação politécnica e omnilateral, o qual define trabalho, ciência, tecnologia e cultura como áreas da formação e do desenvolvimento humano. Deste modo, entende-se que o conceito de trabalho humano ao qual o documento abarca parte “[...] não da perspectiva estreita do emprego ou do exercício meramente técnico de uma atividade, mas, ontologicamente, como transformação histórica da natureza e do próprio homem, bem como da vida social” (FERRETTI, 2016, p. 83).

Ao trazer o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio norteador enquanto conceitos pode-se considerar que a formação em que a Diretriz pretende dar conta, é a formação integral. Uma vez que não restringe aos estudantes somente o acesso aos conhecimentos científicos, mas, desenvolve a apropriação de tendências e referências de diversos tempos e espaços históricos e incita a crítica acerca da padronização cultural. Para Ferretti (2016, p. 84), ao considerar o conhecimento historicamente acumulado como matéria prima do trabalho pedagógico, o documento apresenta-se compatível com a concepção ontológica de trabalho, projeto de sociedade e formação humana ao qual traz como referência. E, tendo como base:

[...] os fundamentos e princípios anteriormente expostos. Esta simples afirmação indica seu caráter de não neutralidade, como ocorre, aliás, com toda e qualquer proposta curricular, dado que esta implica escolha e seleção de seus componentes com base em critérios de variada ordem (política, pedagógica, econômica, cultural, etc.).

Tendo como cenário a crise da qualidade da Educação Básica no ano de 2009 o Ministério da Educação estruturou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O Programa foi reestruturado em 2011 e aplicado em 2012. Segundo Garcia (2013, p. 58) O ProEMI foi:

[...] uma das ações dentro de um conjunto sistêmico de ações do próprio MEC e dos governos estaduais, no sentido de constituir uma política pública para o Ensino Médio que trará resultados concretos em relação à universalização, à superação da evasão e da reprovação e ao alcance da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Imerso a este contexto, desde 2004, o Ministério da Educação vem desenvolvendo ações que, através de políticas e programas, buscam materializar a qualidade da Educação Básica. Estando entre elas, O Programa Brasil Profissionalizado em 2008, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011 e as discussões que deram origem ao segundo Plano Nacional de Educação. Conforme as análises de Garcia (2013, p. 59) compreende-se que desde 2003 as discussões “[...] tem focado nas dimensões e ações necessárias para a universalização com qualidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica”.

Haja vista o percurso do Ensino Médio no Brasil acredita-se que a verdadeira democratização da educação só acontecerá efetivamente quando houver a democratização da própria sociedade. Contudo, essa democracia só será possível com um novo modo de produção, em que todos os bens – tanto materiais quanto culturais – sejam devidamente socializados. Uma vez que a dualidade estrutural tão presente no percurso do Ensino Médio brasileiro tem as suas raízes na organização da sociedade, que vivencia as suas relações através do dinamismo entre o capital e o trabalho. Kuenzer (2002, p. 35) reconhece ainda que:

[...] o Ensino Médio não tem sido para todos, e, embora o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização, basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos das unidades federadas e da União, particularmente neste tempo de crise, para se ter clareza que essa é uma tarefa para as próximas décadas.

Embora a questão do acesso não universal ao Ensino Médio seja coerente com a realidade, propõe-se aqui um aprofundamento nesta discussão. A não universalização passa não somente pelo acesso, mas, também, pela permanência. Nem todos os adolescentes brasileiros conseguem acessar e permanecer nesta etapa da Educação

Básica. O restrito público que acessa, encontra dificuldades em permanecer, uma vez que muitos estudantes do ensino médio já desenvolvem atividades profissionais, já trabalham. Há uma diversidade de realidades nesta etapa formativa que, por vezes, não é considerada. A juvenilização do Ensino Médio da EJA é um fenômeno que constata isso. A não universalização do Ensino Médio à classe trabalhadora começa no não acesso e continua na não permanência.

Na atual conjuntura, dois assuntos principais rondam o âmbito do Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio que ao enfatizar o ensino médio em tempo integral não explicita o que ocorrerá com o ensino médio noturno. A primeira questão diz respeito a uma proposta que, por meio do caráter de orientação curricular, busca a integralização nacional dos conteúdos aprendidos nas escolas. A BNCC é um documento que envolve não somente o Ensino Médio, mas, a Educação Básica como um todo.

Sob um viés de aprendizagem mecanicista, a BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem através de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas no corpo discente. Por sua vez, o currículo, ao traçar de maneira engessada as estratégias pedagógicas, determina de que forma tais objetivos serão alcançados.

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e consequente fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, o termo se faz presente no âmbito educacional. Contudo, se assumirmos uma definição mais ampla do termo, a essência da BNCC se fez mais veemente presente a partir da década de 1990. Momento em que passou-se a sentir mais efetivamente as intervenções de cunho centralizado no que tange o currículo, avaliação e formação de professores, conforme os ditames do Banco Mundial. Como exposto no capítulo anterior, esta ação é fruto de um contexto Neoliberal que assola, por meio de reformas com características diversas, haja vista a história de cada região, não somente o Brasil, mas, a América Latina como um todo, a Europa e os Estados Unidos. Sob a ótica de Macedo (2014, p. 1533) entende-se que:

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes.

Junto a este contexto, passou-se a sentir a interferência de agentes sociais do setor privado nas políticas públicas para a educação. Dentre outras consequências, constata-se o maior controle sobre os currículos. Macedo (2004, p. 1533) afirma que dentre o conglomerado financeiro e fundações que se faziam presentes no Brasil e demais países estavam: “[...] Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos”.

Dentre as diversas questões contrárias as quais se direcionam à BNCC, sintetiza-se que, esta, é mais uma das reproduções da hegemonia burguesa na última etapa da Educação Básica. Embora seja uma promessa, a BNCC não construirá uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Pois, assim como afirma Macedo (2014, p. 1553), é preciso informar que um currículo nacional não trará melhorias para a educação “[...] nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte”.

O Novo Ensino Médio, assim intitulado pelo Governo Federal, surge através de uma reforma que propõe a alteração da atual estrutura na etapa. Esta ação do governo surge através de Medida Provisória (MP) criada em Setembro de 2016, portanto, desde a sua publicação no Diário Oficial da União possui força e caráter de lei. A referida proposta foi sancionada pelo atual Presidente da República Michel Temer. Dentre as questões chaves da MP nº 746/2016 ressalta-se o objetivo da maior produtividade através do investimento em capital humano, a modernização e flexibilização da estrutura do currículo desta etapa da educação básica e a suposta melhora do desempenho escolar.

Constata-se neste período, assim como no anterior, a tendência do Ensino Médio enquanto uma etapa educativa que atende aos interesses do mercado. Assim como, a flutuação das políticas educacionais conforme as mudanças governamentais e seus respectivos projetos de governo. Determinantes índice e metas da educação no ensino médio que acabam por desenvolver o fenômeno da juvenilização da EJA surgem também em decorrência deste contexto. Fato, este, que será comentado a seguir.

4.3 O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: COMEÇANDO A TECER A TEIA DE RELAÇÕES

Considera-se que o PNE em vigor traz proposições que permitem considerar que, em determinadas questões, avançou-se no âmbito do Ensino Médio. Tais como a proposta de formação continuada de professores, articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais, garantia de aquisição de laboratórios e equipamentos e produção de material didático específico; atenção ao esporte enquanto componente integrado ao currículo; garantia de bens e espaços culturais aos estudantes; fomento ao ensino médio integrado ao técnico; atenção ao acompanhamento e monitoramento de situações de discriminação, preconceito, consumo de drogas, gravidez precoce em parceiras com as áreas da assistência e da saúde pública, entre outros.

Apesar de tais avanços, verificamos que atendendo as orientações do referido documento, onde busca-se que até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas da educação básica estejam dentro do ensino em tempo integral, esta reforma no ensino prevê também o aumento da carga horária nesta etapa de escolarização. A alteração do Ensino Médio com este caráter, no que tange a juvenilização desta etapa na EJA, acarreta especialmente na reprodução do fenômeno em questão.

O aluno jovem e trabalhador apresenta dificuldades de permanecer no Ensino Médio em sua atual estrutura, cuja organização não se desenvolve sob os parâmetros do Ensino Integral. Dentre as principais dificuldades encontradas pelos jovens no Ensino Médio regular e que hoje estão no Ensino Médio da EJA, nota-se o cansaço em decorrência do trabalho e os seus consequentes efeitos no processo de escolarização.

O documento Cenário do Trabalho Infantil, produzido pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) mostra que de 41,1 milhões de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos no Brasil, 3,3 milhões ou seja 8,1% estavam trabalhando em 2014. Ao desmembrar este dado, constata-se que 70 mil dessas crianças e adolescentes possuíam idades entre 5 a 9 anos, 484 mil idades entre 10 e 13 anos, 852 mil idades entre 14 e 15 anos e 1.926 milhão idades entre 16 e 17.

A faixa de idade de 16 e 17 anos é a faixa que representa o maior índice no que tange o trabalho e, juntamente aos 15 anos, é também a idade considerada adequada para frequentar o Ensino Médio. As crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 que trabalham, embora 20% não estejam estudando, 80% delas estão. Um dado considerado até que expressivo pelas condições em que são submetidas. Essas crianças e adolescentes que estão ocupados, não trabalham porque querem, mas, sim, por necessidade, ou seja, por sobrevivência. A proposta de um Ensino Médio integral da forma que está posta, não irá trazer igualdade de acesso aos bens sociais ou melhores condições sociais e

econômicas a esta parcela da população. Se um estudante precisar decidir entre estudar e se alimentar, ele irá se alimentar. A atual conjuntura não permite que estes adolescentes tenham este poder de escolha. Para muitos adolescentes, sobreviver – trabalhar para poder se alimentar - é a única alternativa.

Segundo Pochmann (2011) no período de 2004 a 2009 houve um aumento de 13% de famílias que viviam com renda mensal igual ou maior que um salário mínimo, de 29%, 42% das famílias passaram a viver com esta renda. Contudo, em 2009, 107 milhões de brasileiros ainda viviam com menos de R\$ 465,00 per capita mensais. Esta amostragem é de 2009, após este período estamos passando por um processo de extremo enxugamento de gastos com as políticas de cunho social, o que indica que esta situação tende a se agravar.

Á luz de Motta e Frigotto (2017, p. 360) entende-se que:

Do nosso ponto de vista, avançar tecnologicamente e qualificar a força de trabalho exigem alterar a posição subordinada e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho. Algo que se distancia cada vez mais, principalmente com as últimas medidas austeras de contenção de despesas e priorização do pagamento de juros e amortização da dívida (superávit primário) em detrimento de investimentos sociais. Então, qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas?

Diante da realidade da juventude brasileira, o urgente e irremediável não é uma reforma no Ensino. Não dessa forma que está posta, desconectada do mundo real. O mundo real dos jovens de hoje traz obrigações além da escola. É necessário, portanto, uma reforma que considere tanto quanto a educação, a mudança das condições socioeconômicas dos indivíduos. É necessário, antes de tudo, que estes respectivos jovens sejam notados. Caso contrário, quando colocado em prática, o Novo Ensino Médio desenvolverá ainda mais a dualidade estrutural, delegando aos jovens trabalhadores, um lugar. E aos jovens que tem a possibilidade de não trabalhar, outro.

Com relação a este segundo grupo, ainda que ocupe posição privilegiada face ao primeiro, é necessário que se analise sob uma ótica crítica a justificativa de uma modernização curricular nesta reforma. A flexibilização por áreas de conhecimentos é uma armadilha da classe burguesa para que o proletariado continue ocupando posição

subalterna ante à burguesia. Como bem afirma o Ministério da Educação em seu site que aborda as principais dúvidas sobre a implementação do Novo Ensino Médio:

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (MEC, 2016)

Negar o acesso integral a toda natureza de conhecimento escolar, tal como a de todos os eixos citados, é uma forma de restringir ainda mais as oportunidades de ascensão social e econômica das classes subalternas. Ainda que o Novo Ensino Médio seja norteado também pela BNCC, o jovem que ocupa posição desprivilegiada irá optar pela formação técnica e profissional para que possa concluir os seus estudos e inserir-se ao mercado de trabalho. Desta forma, dificulta-se o acesso de determinados extratos sociais ao Ensino Superior. Acredita-se na necessidade e pertinência da formação técnica e profissional, mas, é necessário que esta aconteça concomitantemente à formação que visa o desenvolvimento das demais áreas de conhecimento.

Os dados obtidos na obra de Moraes e Alavarse (2011) dizem que no ano 2010 o índice de reprovação e abandono do Ensino Médio foi de respectivamente 13,4% e 11,7% na rede pública de ensino. Sendo que o índice proporcional de conclusão também neste ano foi 21,5%. Isso quer dizer que, frente à 8.357.675 estudantes, 1.793.167 concluíram os estudos na etapa (MORAES E ALAVARSE, 2011). Os dados mostram que embora haja uma maior inserção com a crescente no número de matrículas correspondente a 65,3%, poucos alunos estão conseguindo concluir a etapa final da educação básica nacional.

Tais dados são apresentados também no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de forma que mostra a distinção dos índices entre as séries. Para tanto, “[...] a taxa total de aprovação na 1ª. Série do Ensino Médio foi de 70%, enquanto 18% reprovaram e 11% abandonaram a escola nesse ano. Em relação aos 2º e 3º anos, há uma melhora, mas ainda distante das metas esperadas” (BRASIL, 2013, p. 5).

Com relação aos 2º, 3º e 4º anos, embora tenha havido uma melhora com relação aos últimos anos, tais metas estão longe de serem as desejáveis. Uma vez que o índice de

aprovação é de respectivamente 79,4%, 85,5% e 88,3%. Com relação aos dados sobre reprovação, os índices são de 11,8%, 7,5% e 4,2% respectivamente nos 2º, 3º e 4º anos. As taxas de abandono escolar enunciam que 8,8% abandonaram a etapa do Ensino Médio regular no 2º ano, 7,0% na 3º ano e 7,5% no 4º ano (BRASIL, 2013).

Dentre os indicadores do ano de 2010, no documento orientador do ProEMI consta um dado que afirma que embora tenha havido uma “[...] maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (ensino médio)” (BRASIL, 2013, p. 3).

A partir da caracterização do Ensino Médio hoje, evidencia-se que em 2016 foram efetivadas 8,1 milhões de matrículas na etapa, sendo que destas, 22,4% foram efetivadas no ensino noturno. As taxas de aprovação vem subindo no Ensino Médio, em 2013 foi de 80,1%, em 2014 de 80,3% e 2015 de 81,7%. Dentre as taxas de reprovação em 2015, a primeira série do Ensino Médio apresenta o maior índice, com um percentual de 27,5%, seguido da segunda série com 16,4% e da terceira série com 10,5% no ensino público (BRASIL, 2016).

Com a pesquisa desenvolvida na construção do documento orientador do ProEMI, soma-se às preocupações do sistema de ensino duas preocupações centrais com relação aos jovens de 15 a 17 anos. O primeiro, diz respeito aos estudantes que não frequentam a escola e, o segundo, a distorção entre idade e série educacional entre os jovens com essa mesma idade (BRASIL, 2013).

Visando a superação desses índices e o desafio da melhoria da educação básica, as DCN para o Ensino Médio indicam que o Governo Federal vem desenvolvendo ações, a fim de estruturar uma política pública nacional para a Educação (BRASIL, 2013, p. 147). Contudo, as principais ações que se desenvolveram no âmbito do Ensino Médio buscaram influenciar nos índices de conclusão, mas, o sistema não se atentou à questão da permanência. Fato possível de ser constatado com a política de certificação da etapa por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que perdurou até 2016. Esta ação se concretizou como uma “falsa” melhoria e ação imediatista. Evidenciando que, determinadas ações são, na verdade, métodos paliativos.

Sobre essa questão, acredita-se que ao que pese uma real estruturação de uma política pública nacional de educação a fim de que haja a melhoria da educação básica, deve-se considerar o real processo de aprendizagem e não a certificação de conclusão de

uma etapa de escolarização. Uma vez que os meios que estão sendo utilizados para isso, por vezes, não consideram ou desenvolvem a real aprendizagem.

Atualmente, é possível concluir tanto a etapa do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, com a realização e alcance das especificidades necessárias do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A questão da certificação do Ensino Médio através de ações imediatistas se relaciona com determinadas ações no tempo histórico no âmbito da EJA. Tais como a implantação do ensino supletivo, em 1970, que era focada na lógica do aceleração e da certificação, desprezando o processo de aprendizagem. Em 1996, com a LDBEN, o supletivo torna-se EJA, entretanto, os exames de certificação – facilitador para a conclusão do Ensino Médio – continuam a existir. Por ora, pretende-se evidenciar a partir deste breve resgate de fatos que é possível estabelecer uma relação entre a EJA e as discussões que permeiam a política educacional para o Ensino Médio.

Nesse sentido, se estabelece uma relação entre a maior motivação do Estado acerca da presença do jovem na EJA e a preocupação do mesmo com a política educacional para o Ensino Médio. Respectivamente, pode-se inferir o aceleração e a certificação, e não o seu processo de aprendizagem. E, em uma análise mais ampla do processo, que se pretende adensar posteriormente: a redução dos custos com a educação.

A relação entre a política, Estado, modo de produção e educação é indissolúvel. Abrange uma dimensão que abarca desde os conteúdos transmitidos à formação dos professores, em todas as etapas e modalidades. Essa relação está incrustada especialmente nas políticas educacionais. Frutos deste contexto, em determinadas ações pretendidas pelo Estado, especialmente no Ensino Médio, é perceptível que o Estado atenta-se principalmente à certificação, e não a oferta de uma educação que busque a formação integral do ser humano. Partindo do Estado as estratégias facilitadoras de certificação, surge um questionamento: que homem está sendo formado? O que pretende-se com a formação desse sujeito?

As DCNEM indicam que a função da educação de um modo geral e, sobretudo, do Ensino Médio:

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas

culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011, p. 145).

O documento leva a compreender que a educação que visa a formação integral do homem não deve se restringir somente à formação de profissionais para o mercado de trabalho ou produção de mão de obra, mas, deve também contemplar a construção do homem enquanto cidadão. A educação deveria, então, ultrapassar as exigências postas pelo meio de produção capitalista através de seus representantes de classe. O homem em formação, através do contato com as diferentes perspectivas culturais deve, ou deveria, ter opções, poder e possibilidade de escolhas: de ser, pensar e agir.

De acordo com análises de Brandão (2011, p. 204), o grande desafio da etapa “[...] é trazer nossos jovens “de volta” para a escola, fazer com que eles nela permaneçam e que concluam com sucesso o ensino médio”. Para tanto, a escola deveria transmitir conteúdos historicamente acumulados por meio da arte, ciências, línguas, história, tecnologia, mundo do trabalho e cultura. Assim como, ser capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos jovens.

Kuenzer (2005) defende que o Ensino Médio deve conceber o intelectual trabalhador, o verdadeiro dirigente, nem só especialista e nem só político. A etapa deve propiciar ao estudante um equilíbrio entre atuar praticamente e trabalhar intelectualmente. Ao facilitar a conclusão, forçar a interrupção dos estudos através de outros mecanismos ou encaminhar estudante a um outro ambiente educacional, além de gerar uma deficiência na formação, a escola não desenvolve a sua função.

Krawczyk (2011) concorda com Brandão (2011) e reitera que, com o fenômeno da juvenilização da EJA, é possível entender que além de a escola não estar sendo atrativa para os estudantes, por vezes, também é excludente através de mecanismos sutis. Partimos de uma perspectiva que analisa a educação sob o viés da luta de classes e entendemos que o Estado que direciona a educação é um Estado burguês, portanto, a educação é também mais um mecanismo no qual a burguesia tenta se apropriar para manter a hegemonia. Tais encaminhamentos passam a ocorrer desde o momento em que a burguesia passa a defender os ideais liberais.

Diante do exposto constata-se com base nesta análise que ocorreu, de fato, uma política para o Ensino Médio. Ocorreram ações desarticuladas. Assim como, observa-se

determinadas questões do Ensino Médio se relacionam à modalidade EJA, desde os tempos do supletivo à atual possibilidade de certificação desta etapa de escolarização com o ENCEJA. Contudo, constata-se ainda os mecanismos atuais na etapa que corroboram para que o fenômeno da juvenilização se desenvolva. Há uma relação de causa entre o abandono do Ensino Médio regular e a inserção do jovem na EJA. Contudo, o que chamamos nesta pesquisa de abandono do Ensino Médio regular pelo estudante jovem está envolto em um contexto amplo que dá origem a diversas contradições. Seguiremos a seguir com esta discussão.

5 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Neste capítulo, realizaremos a análise da juvenilização da EJA através dos dados quantitativos que retratam o cenário educacional que abarca este fenômeno. Para tanto, pretende-se evidenciar com a análise destes números que a juvenilização é um fenômeno em que suas raízes percorrem determinadas etapas do Ensino regular.

O último Censo apontou que no ano de 2016 o número de pessoas matriculadas no Ensino Médio correspondia a 8.131.988, evidenciando um crescimento de 0,7% de 2016 para 2017. Com isso, os dados mostram, ainda que de forma mínima, que a inserção dos estudantes nesta etapa ampliou-se no último ano. (BRASIL, 2016)

As taxas de aprovação na etapa também tiveram uma melhora no último ano, passando de 80,3 em 2015 a 81,7 em 2016. Mas, embora tenha apresentado esta melhora, o Ensino Médio ainda possui o menor índice de aprovação das etapas da educação básica, pois, no ano de 2016 o índice de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental foi correspondente a 85,7 e nos anos iniciais da mesma etapa foi de 93,2. (BRASIL, 2016)

Contudo, para uma análise mais consistente desses dados, é necessário considerar a influência dos Programas de Aceleração de Aprendizagem tão presentes no Ensino Fundamental. Considera-se que tais programas corroboram para a melhoria dos índices de aprovação, mas, não contribuem com o real processo de aprendizagem. Sobre as taxas de não aprovação no Ensino Médio, a primeira série da etapa é a que apresenta o maior índice, correspondente a 25,4. Enquanto a segunda e a terceira série apresentam respectivamente 16,4 e 10,5. (BRASIL, 2016)

A primeira série do Ensino Médio apresenta, inclusive, a maior taxa de não aprovação de toda a educação básica. Questão, esta, que mais uma vez é necessário considerar a influência dos Programas de Aceleração de Aprendizagem, pois, esse elevado índice pode ser um reflexo de sua implementação. Uma vez que não estando mais no Ensino Fundamental – etapa em que o Programa é executado – a primeira série do Ensino Médio é a série que de forma primeira “recebe” o estudante que passou pela etapa anterior, sendo esta, o Ensino Fundamental. E, ocasionalmente, por não ter a execução dos Programas de Aceleração de Aprendizagem, o estudante não tem a sua aprovação de forma mais facilitada, como rezam as boas regras de políticas com este cunho.

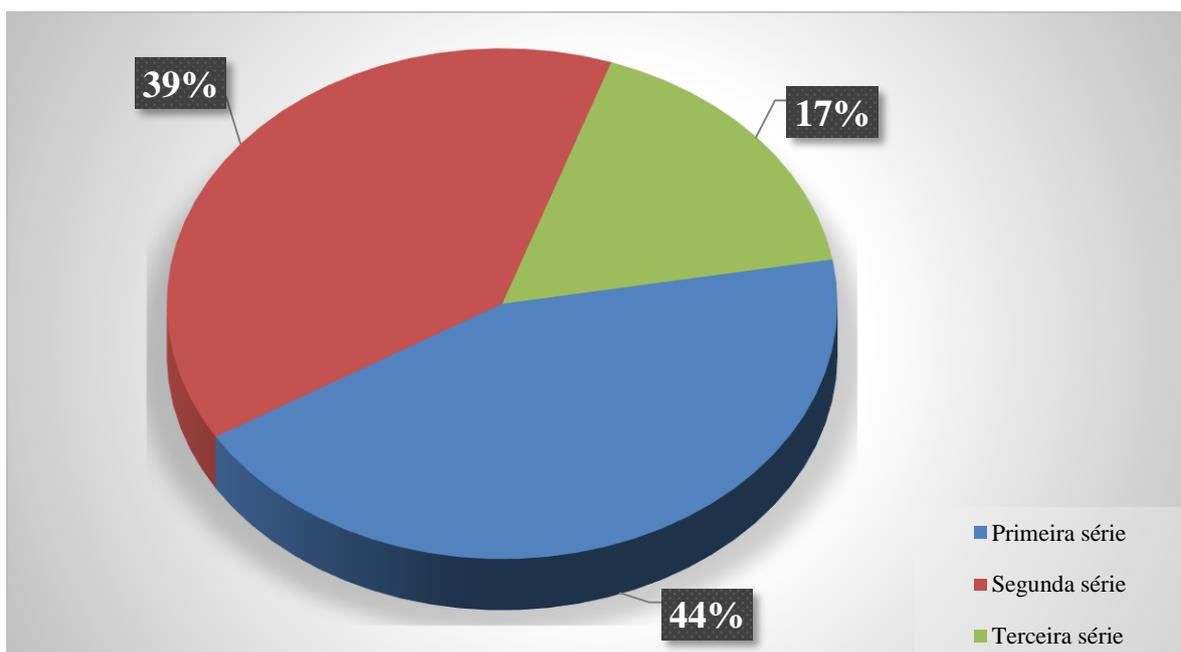
Embora tenha havido também uma melhora nas taxas da evolução de distorção idade-série nos últimos anos a contar de 2008, após 8 anos de diminuição deste índice no

Ensino Médio, pontualmente em 2016 o número voltou a crescer, passando de 27,4 em 2015 para 28,0 em 2016. Assim como as taxas de não aprovação, a distorção idade-série no Ensino Médio apresenta o maior índice da educação básica, atrás dele vem o anos finais do Ensino Fundamental com uma taxa de 26,3 e por último os anos iniciais com 12,4, ambos em 2016. Das séries do Ensino Médio, a que apresenta o índice mais elevado de distorção é também o primeiro ano, com um índice de 32,9. Enquanto os segundo e o terceiro anos da mesma etapa apresentam os índices de 26,2 e 22,2. (BRASIL, 2016)

Os Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica com base no Censo Escolar de 2014 e 2015 indicam que das taxas de promoção no Ensino Médio a que possui o maior índice é a terceira série, representado por 87,4%, seguido da segunda série com 76,1. O menor índice de promoção aparece na primeira série da etapa, representado por 69,2. Sobre as taxas de repetência a que ocupa o maior índice é a primeira série, com 15,3, seguido da segunda com 8,9 e da terceira com 4,8.

Sobre a evasão, a primeira série do Ensino Médio apresenta o maior índice da Educação Básica, representado por 12,9, seguido da segunda com 12,7 e da terceira por 6,8. A migração dos jovens do sistema regular de ensino à EJA é tão concreta de modo que o próprio INEP estabelece esta relação enquanto questão na amostragem dos dados, evidenciando que a primeira série do Ensino Médio apresenta um dos maiores índices de migração para a EJA de toda a Educação Básica, representada por 2,6, seguido da segunda série com 2,3 e da terceira série com 1,0. (BRASIL, 2017)

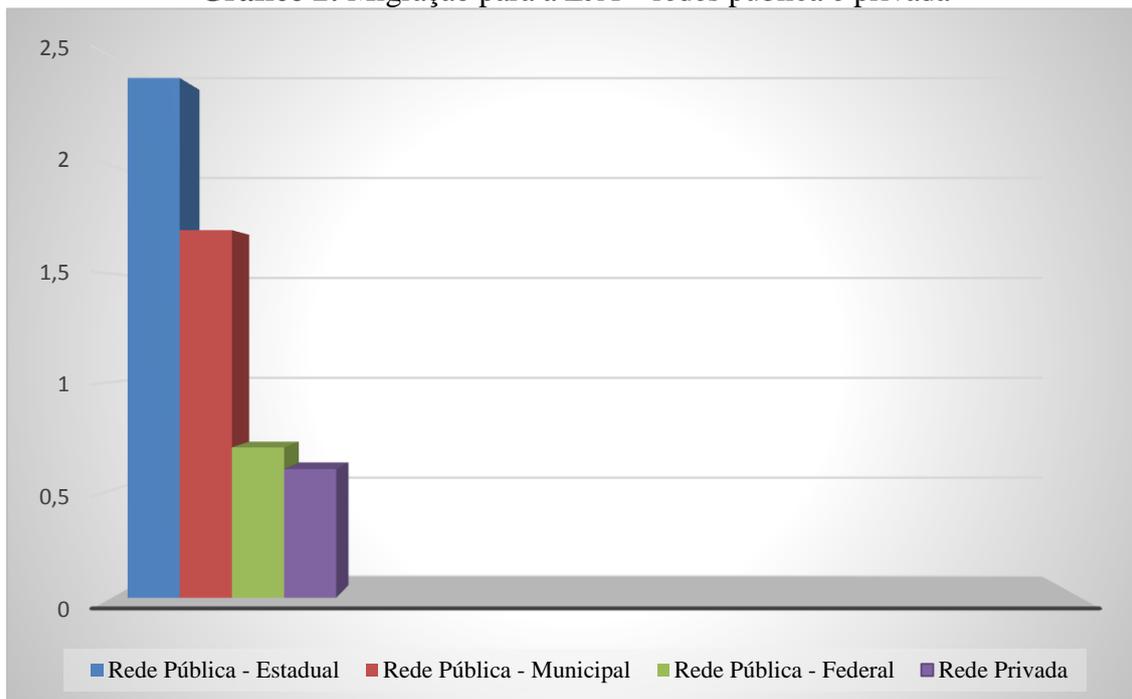
Gráfico 1: Migração para a EJA - desligamentos por séries do Ensino Médio



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do INEP.

Enquanto os estudantes do Ensino Médio da rede privada que migraram para a EJA representam 0,6, os estudantes da rede pública representam por dependência administrativa nas escolas estaduais 2,4, nas federais 0,7 e nas municipais 1,7. Evidenciando, desta forma, que os jovens que estão na EJA são expressivamente os jovens da rede pública de ensino, não os da rede privada.

Gráfico 2: Migração para a EJA – redes pública e privada



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do INEP.

A migração para a EJA e as reprovações no Ensino Médio são mais expressivas no meio urbano do que no meio rural, representadas respectivamente pelo índice de 2,2 e 10,5. Enquanto no meio rural a migração para a EJA é de 1,5 e as reprovações de 9,3. (BRASIL, 2017)

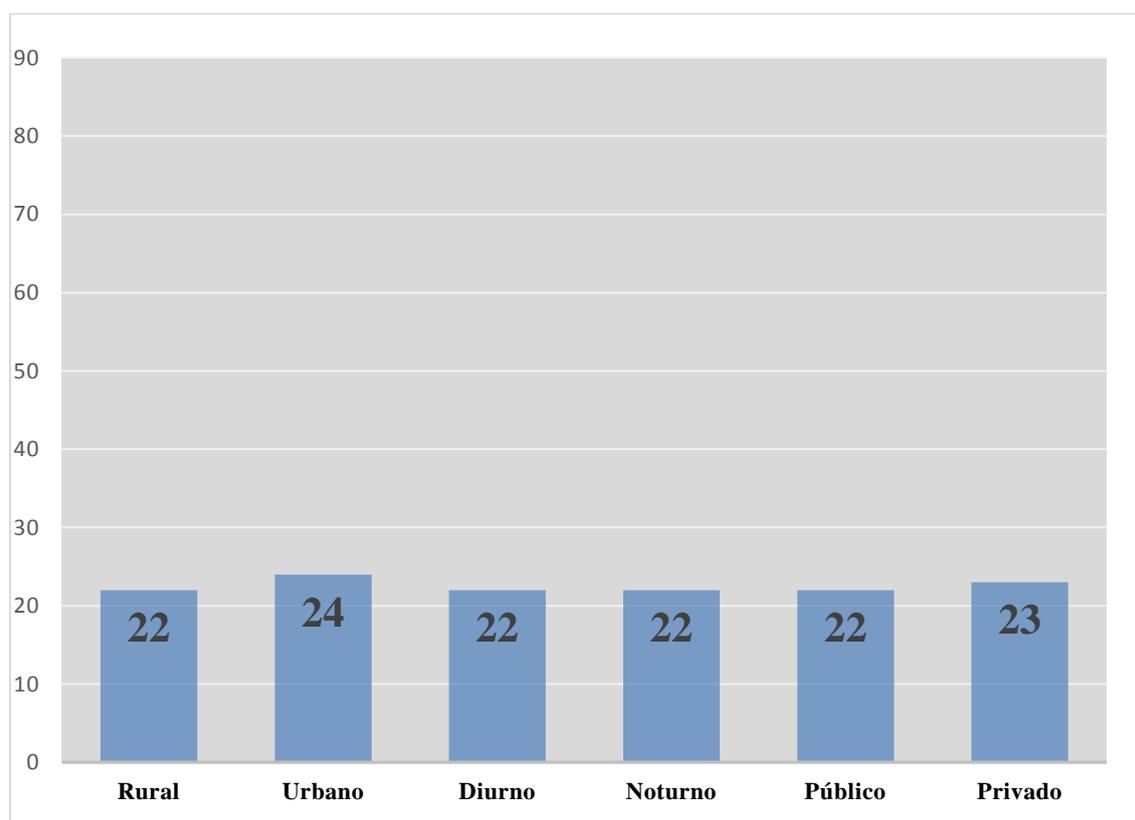
É necessário considerar neste contexto que os jovens da EJA não estão presentes somente na amostragem dos dados dos jovens que migram para a modalidade, eles estão também presentes no dado que evidencia os índices de evasão, uma vez que na modalidade há também os sujeitos que saíram do ensino regular e, após ficarem um período sem estudar, retomam o processo de escolarização na EJA.

Trouxemos estes dados para a análise para elucidarmos através da média de idade dos alunos da EJA que o fenômeno da juvenilização desta modalidade tem a sua origem

no ensino regular. Os anos finais do Ensino Fundamental da EJA apresentam uma média de idade de estudante correspondente a 19 anos na zona urbana, 22 na zona rural. Na diferenciação dos turnos, constata-se 17 no período diurno, 19 no período noturno. Na diferenciação das redes, constata-se 19 no ensino público e 26 na EJA no sistema privado. (BRASIL, 2016)

Por sua vez, a média de idade dos estudantes do Ensino Médio da EJA corresponde a 22 na zona urbana e 24 na zona rural. Na diferenciação dos turnos, constata-se 22 no período diurno e 22 no período noturno. Na diferenciação das redes, constata-se 22 no ensino público e 23 na EJA no sistema privado. Tais dados ilustram o que é a juvenilização da EJA e corroboram para a análise de que, assim como afirma o próprio Censo a “[...] baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que a etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular” (BRASIL, 2016).

Gráfico 3: Média de idade dos estudantes do Ensino Médio da EJA



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do INEP.

5.1 O DESENVOLVIMENTO DO FENÔMENO: UM OLHAR PARA AS INFLUÊNCIAS PSICOPEDAGÓGICAS INDIVIDUAIS, SOCIAIS E POLÍTICO-ESTRUTURAL

O fenômeno que tem como ação primeira a exclusão dos estudantes do ensino regular pode ser analisado por três vias diferentes que envolvem os processos escolares e que embora sejam complementares entre si, precisam ser analisadas individualmente. Para melhor compreensão, neste trabalho chamaremos de: influências psicopedagógicas individuais do estudante, influências sociais e influências político-estrutural. Brunel (2008) trata dessa discussão usando títulos diferentes. Embora os significados sejam muito parecidos, a autora afirma que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem a EJA” (BRUNEL, 2008, p.19).

As influências psicopedagógicas individuais são caracterizadas pelas dificuldades de aprendizagens que, por vezes, em um grau mais acentuado, desenvolvem a descontinuidade nos estudos e configuram a evasão escolar. Brunel (2008, p. 33) não considera “[...] possível analisarmos o fenômeno do rejuvenescimento da população que frequenta esta modalidade de ensino só por um ângulo, os fatores emocionais, culturais, sociais e cognitivos” devem ser considerados. Os jovens do Ensino Médio da EJA são os jovens que anteriormente estavam no ensino regular. Portanto, essas influências acontecem no ensino regular e ressoam na EJA, uma vez que é nesta modalidade que esses estudantes vão concluir o processo de escolarização. Camargo e Martinelli (2006, p. 203) afirmam que na EJA:

[...] as dificuldades escolares estão relacionadas principalmente com a leitura (20,43%), com a escrita correta - pontuação, acentos, vírgulas, agrupamento e separação de sílabas e letras (17,20%), às atividades matemáticas - contas, expressões numéricas, tabuadas, confusão entre os números, sinais (12,90%) e a problemas individuais de várias ordens.

O olhar sobre as influências psicopedagógicas deve ser cuidadoso. A perspectiva de Andrade (2004) é importante para melhor compreensão dos sujeitos que são “rotulados” com dificuldades de aprendizagem. Os problemas cognitivos existem e estão também no universo da EJA. Contudo, é preciso considerarmos também a prática educacional que, em muitos casos, é inadequada frente a algumas especificidades. Com isso, a autora afirma que “[...] a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar

individualmente cada jovem por mais uma história de fracasso” (ANDRADE, 2004, p. 49).

A influência social é uma forma de sintetizar as diversas maneiras da sociedade “intervir” e/ou “boicotar” os processos de escolarização, tais como, a pobreza, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, o preconceito, a criminalização, entre outros que acabam também por influenciar a saída ou retirada desses estudantes dos espaços escolares. Embora tenha realizado sua pesquisa tendo como foco estudantes do Ensino Médio regular somente do período noturno, Nagel (2015, p. 72) enuncia que dentre os acontecimentos comuns que marcam esta passagem para a EJA está a situação dos estudantes que:

[...] desejam trabalhar para se inserirem na lógica de consumo da atual sociedade, como ter um carro e uma moto. Em geral, as famílias não podem suprir todas as necessidades dos jovens no que se refere à compra de roupas, calçados etc. Além disso, essas famílias precisam aumentar a renda familiar. No entanto, nem sempre é possível conciliar trabalho e estudo, sobretudo pelas questões referentes ao horário de início das aulas e ao término da jornada de trabalho. Diante dessa dificuldade de tempo, os alunos do Ensino Médio procuram trabalho, deixando de lado o estudo. Esse fato é uma distorção que a sociedade capitalista impõe.

Diante dos escritos de Nagel (2015), acreditamos ser necessário reforçar que o trabalho⁵¹, para a maioria dos filhos da massa popular que frequentam o ensino público, não é uma opção, mas, sim, uma necessidade. O desejo de ter um bem, como um carro ou moto, embora aconteça, é uma exceção. A realidade da maioria dos estudantes que abandonam o Ensino Médio regular para trabalhar, sendo o diurno, vespertino ou noturno, é constituída pela necessidade de ganhar dinheiro para seu próprio sustento, sustento da família ou complemento de renda familiar. Adiante, sobre a relação trabalho e estudos tão presente no universo que abarca os jovens da EJA, a autora complementa:

Os alunos que apontam a possibilidade de conclusão do Ensino Médio de uma forma mais rápida, migrando para EJA, tornam possível compreender que esse desejo, que implica em uma formação mais aligeirada, apresenta relações intrínsecas com o precisar trabalhar (NAGEL, 2015, p. 73).

⁵¹ Sobre a relação entre o trabalho e a educação, a autora afirma que: “Não somos mais chicoteados, mas, ao vender a força de trabalho, obedecemos às leis de uma sociedade heterônoma. As pessoas querem e precisam trabalhar. Inclusive, aprendem com o trabalho, mas hoje há leis perversas que retiram conquistas e dão um tipo de formação aligeirada aos jovens e adultos que não alcançaram um nível melhor de qualidade. É contraditório o discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano e social e, ao mesmo tempo, propor ensino adaptativo” (NAGEL, 2015, p. 77).

A autora pondera ainda que quando tais alunos ingressam na EJA, continuam a apresentar as mesmas dificuldades que apresentavam no ensino regular com relação a permanecer estudando. Dentre as dificuldades estão a locomoção até a escola, tempo para alimentação, sono durante as aulas devido às poucas horas de sono durante a noite. Contudo, o diferencial deste aluno estar na EJA e não no Ensino Médio regular é que na modalidade, em sua maioria, as atividades são realizadas na própria escola. Não exigindo, assim, que este aluno precise estudar em outro horário. (NAGEL, 2015). A questão da dificuldade de permanência dos jovens da EJA no Ensino Médio regular corrobora com a análise de Freitas (2015, p. 90) ao afirmar que:

O Ensino Médio brasileiro sempre esteve a serviço de uma educação voltada para a classe dominante. Desde o período colonial, momento em que foi instituído pelos jesuítas, o ensino secundário, como era nomeado, já possuía um estilo disciplinar rígido e era destinado apenas a uma minoria pertencente à elite brasileira.

Por sua vez, a influência política e estrutural, sendo este o viés que utilizaremos para a análise desta pesquisa, se configura pelas políticas educacionais e os mecanismos que vêm junto dela, bem como, os reflexos da luta de classes, que atingem e exercem influência direta nos processos de escolarização. E que assim, excluem, afastam ou encaminham para outro ambiente educacional os estudantes do sistema regular de ensino. No caso desta pesquisa, estudaremos qual a influência da política e da estrutura no abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes jovens e, em decorrência, inserção na EJA.

A compreensão de que as influências política e estrutural são peças chaves e conceitos centrais a se analisar na juvenilização da EJA, se desenvolveu através da ótica materialista histórica. Compreende-se que ambas as questões influenciam não somente nos processos de escolarização, mas, na própria dinâmica da sociedade. A política e a estrutura acabam por empurrar os sujeitos à posições subalternas. Embora, por vezes, esta influência não seja devidamente reconhecida e seja disfarçada através da culpabilização do próprio indivíduo.

É neste sentido que pretendemos avançar na compreensão da juvenilização da EJA. Embora o caminho seja tortuoso e tenha-se a compreensão da impossibilidade do fechamento da discussão dessa influência nesta pesquisa, dada a dimensão da temática

em si, pretende-se analisar neste momento questões oriundas da Política e da Estrutura que emergem à juvenilização na modalidade, a fim de que se compreenda, como evidenciado na discussão acerca do Neoliberalismo, que há uma lógica por trás deste fenômeno que faz com que ele se reproduza em seus dois momentos: o abandono do Ensino Médio regular e a inserção na EJA.

A primeira questão que tornou-se possível compreender à luz da sociedade de classes é que, embora hoje a educação seja um direito universal em que todos podem acessá-la, surge diante desta questão uma contradição pouco explicitada: igualou-se o direito ao acesso, mas, não considerou-se a disparidade de oportunidades externas e/ou posteriores à escolas. O fato de atualmente todos poderem usufruir da educação, trouxe para a sociedade a ilusão de que o ponto de partida é igual para todos. E a partir dessa igualdade ilusória, questões como o mérito e o esforço passam a ganhar destaque nos processos de escolarização.

Ou seja, se um estudante obteve aquilo que entende-se por sucesso, foi por mérito dele, assim como, aquele que obteve insucesso, fracassou sozinho. Os sucessos e os fracassos que, por ventura, surgirem após o período escolar também serão individualizados. Se o estudante conseguir um bom emprego, foi em decorrência de seu esforço, assim como, se ele ficar em situação de desemprego, foi porque ele não se esforçou o suficiente. E, desta forma, não contextualizamos os sucessos e os fracassos, não consideramos o universo onde os sujeitos estão imersos e os processos que aos quais vivenciaram para que tanto o sucesso, quanto o fracasso, chegassem a ser o que são.

Pretende-se evidenciar através da influência da Política e da Estrutura que o jovem não vai parar na EJA sozinho. Há um processo que faz com que ele saia do Ensino Médio regular e trilhe o caminho em direção à EJA. Processo no qual o entendimento por vezes esbarra na igualdade ilusória do acesso universal à educação e acaba fomentando a desigualdade real, mantendo e reproduzindo a disparidade de oportunidades.

Compreende-se por influência Política as diversas ações governamentais que ligadas ou não à educação influenciam no processo de escolarização das pessoas. A influência Política na juvenilização da EJA representa os efeitos gerados em decorrência da implementação de “pequenas” políticas municipais, estaduais ou federais. São ações governamentais que configuram-se por Leis, propostas e projetos que desenvolvem um novo cenário na educação. Essas políticas geram uma série de efeitos que são sentidos na educação a curto e a longo prazo. Isto é, pode-se estar sentindo hoje na EJA e no Ensino Médio regular efeitos de políticas implementadas há anos atrás e que permanecem ou não

em vigor. Assim como, pode-se sentir os efeitos de políticas que atualmente norteiam os processos educacionais.

Considera-se também que estes efeitos transitam entre as etapas e modalidades de ensino. Ou seja, determinadas Políticas que estão ou foram implementadas no Ensino Médio regular, não necessariamente surtem efeitos nesta etapa de escolarização. Seus efeitos podem ser surtidos no Ensino Médio da EJA, por exemplo. Assim como, há também a possibilidade de políticas que foram gestadas no âmbito do Ensino Fundamental regular, surtirem efeitos no Ensino Médio regular. Considera-se, portanto, que a juvenilização do Ensino Médio da EJA é um dos resultados dos efeitos de uma série de políticas que foram executadas fora e dentro do contexto da Educação Básica.

Por sua vez, a influência da Estrutura tem a sua base no conceito de dualidade estrutural que surge em decorrência do nosso atual modo de produção, onde – através do enriquecimento de uma classe sob a exploração da mão de obra da outra – cria-se uma estrutura social dual. O capitalismo sob a égide do modelo Neoliberal exerce influência direta e indireta nos processos sociais. A escolarização é um desses processos e estando enviesada pela classe detentora dos meios de produção, ajuda a reproduzir e manter a dualidade estrutural na sociedade.

A influência da Política e da Estrutura são tratadas juntamente nesta pesquisa pelo real motivo de não ter como separá-las. Não há como tratá-las em dois polos em teoria se na prática elas agem juntas. O conceito de luta de classes é auto-informativo: há um confronto entre classes. Classes, no plural. Logo, é possível que o proletariado tenha avanços, assim como já teve alguns. Contudo, deve-se considerar que face à força do capital, a burguesia tem vantagem neste confronto e exerce certo domínio sobre determinadas questões da sociedade.

A Política inclina-se aos ditames da Estrutura, é nesse sentido que a Estrutura exerce influência sob a Política. Vivemos em um contexto educacional onde a Política segue as tendências eleitas pela Estrutura. Isto é, se a estrutura defender que a escola deve desenvolver nos estudantes determinadas capacidades, a Política irá se organizar para que isto de fato se concretize. Tais defesas da Estrutura giram em torno do objetivo de continuar mantendo a reprodução do nosso sistema produtivo e, conseqüentemente, a dualidade estrutural na sociedade. Desta forma, compreende-se a Política enquanto um instrumento, em que através dela torna-se possível alcançar determinados objetivos.

A partir das influências da Política e da Estrutura percebe-se, através de algumas ações do Estado, que o processo de enxugamento dos gastos financeiros está imerso no

contexto educacional. Esta constatação parte das possibilidades de certificação da etapa do Ensino Médio através de provas. Por um determinado período era possível obter o certificado através do ENEM, bastava que o estudante atingisse 450 pontos em cada área do exame, 500 pontos na redação e possuir 18 anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame. Com as alterações ocorridas na estrutura e organização da prova, no ano de 2017 não consta no edital nº 13, de 7 de Abril de 2017 que foi publicado no Diário Oficial da União, a possibilidade de conclusão do Ensino Médio com esta prova.

Contudo, após a revogação do ENEM para tais fins, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que já obtinha a função de certificador do Ensino Fundamental, passou a ser também certificador do Ensino Médio. Para que o estudante conclua a etapa com a prova é necessário que obtenha no mínimo 100 pontos em cada matéria e nota igual ou superior a 5 na redação, em um total de 10 pontos. A idade mínima, assim como o ENEM, permanece sendo 18 anos para fins de conclusão do Ensino Médio.

Caso o estudante não atinja a pontuação necessária em todas as disciplinas para que haja a conclusão, é possível que se realize novamente a prova na próxima data em que houver a oferta e, deste modo, conclua integralmente o Ensino Médio sem que haja a necessidade de frequência presencial nesta etapa de escolarização. Embora seja uma exigência do exame que os estudantes tenham conhecimentos oriundos das linguagens, códigos e suas tecnologias e redação, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias.

Diante deste cenário, surge a indagação: qual o incentivo que um aluno jovem e trabalhador possui hoje para continuar frequentando diariamente a escola? Porque ele iria se deslocar todos os dias à escola se, para fins de certificação, ele pode se deslocar somente na data do ENCCEJA? Atualmente ter um diploma do Ensino Médio é requisito básico para o indivíduo poder ser absorvido pelo mercado de trabalho, contudo, obter esta certificação sem que haja a frequência escolar traz para este jovem um enorme déficit de conhecimentos e habilidades que, só são possíveis de serem desenvolvidas, no ambiente escolar.

Este processo que a educação do Brasil vivencia está envolto a uma lógica maior, em que o neoliberalismo dita os rumos das políticas sociais. Diante do exposto, percebe-se à atuação do Estado mínimo em diversas questões sociais, entre elas, a educação da classe trabalhadora. É consideravelmente mais rentável para o Estado investir em uma

prova do que em educação de fato. Conforme o MEC afirma em seu site em 2015 o custo mínimo por aluno da educação básica anual foi de R\$ 2.734,00. Embora este valor seja baixo e o INEP não tenha tornado público o valor investido pelo governo para que houvesse a realização do exame, somente com a etapa do Ensino Médio, o Estado teve uma economia de 1.272.279⁵² alunos que poderiam estar frequentando a escola, mas, optaram em concluir a sua escolarização, através desta prova.

O Estado do Paraná oferece ainda uma outra forma de conclusão dos estudos também através de realização de prova: os Exames da EJA on-line. Para que seja possível a inscrição, as regras de idade mínima estão em conformidade com o ENCCEJA, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Para fins de certificação, é necessário que o estudante obtenha a nota mínima de 6,0 em cada disciplina. É possível constatar de forma evidente a lógica neoliberal do Paraná. Uma vez que enquanto a oferta de possibilidades de certificação do Ensino Médio se amplia, amplia-se também o número de escolas fechadas pelo governo do estado. Dificultando ainda mais a frequência escolar que possibilite, de fato, uma aprendizagem significativa.

Embora o ENCCEJA e os Exames da EJA on-line não desenvolvam a juvenilização da modalidade, uma vez que os jovens que optam por realizar a prova e conseguem concluir a etapa com a mesma, acabam não frequentando as escolas, com tais exames constata-se uma questão que indiretamente corrobora com o fenômeno. Não há uma preocupação do Estado para que estes jovens frequentem a escola, mas, sim, uma preocupação para que eles possuam os requisitos mínimos para poderem trabalhar e, desta forma, manterem o sistema de acumulação.

Esta análise evidencia também qual homem está sendo formado. Pressupõe-se que um Estado que propõe somente a certificação, sem que haja a frequência escolar, tem por essência a manutenção da dualidade estrutural. Uma vez que, qual seria a finalidade de tais exames – nos moldes que estão postos – se não para que os sujeitos possam se inserir no mercado de trabalho? Este processo não visa à formação integral, mas, sim a verificação de determinadas competências úteis para se desempenhar funções subalternas na sociedade.

Caso houvesse a preocupação de fato com a formação humana, o Estado enquanto fomentador de políticas públicas as elaboraria de forma que atendesse às necessidades e

⁵² O dado é do site Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/mais-de-15-milhao-de-pessoas-farao-o-encceja-no-neste-domingo-em-todo-o>

especificidades dos indivíduos. Possibilitando a estes sujeitos as condições necessárias para que o processo de escolarização pudesse ser efetivado. Contudo, embora haja a luta de classes, como bem constatou Marx (1948, p. 42), o “[...] Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.”

As constatações aqui analisadas corroboram com a juvenilização e elucidam que a educação não pode deixar de ser uma das bandeiras da classe trabalhadora. A educação dos proletários não foi um direito dado, foi um direito conquistado. Este direito veio através de muitas lutas. Não se deve esperar que um Estado enviesado pela classe burguesa conceda – sem lutas – direitos à classe trabalhadora.

Outra influência da Política e da Estrutura na reprodução do fenômeno em questão é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, atualmente este índice é o principal indicador da qualidade da educação básica brasileira. O IDEB sintetiza em um único indicador o fluxo, acerca da taxa de aprovação dos estudantes e o aprendizado, correspondente aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb) que inclui a Prova Brasil e a Aneb.

Embora os Ensinos Fundamental e Médio da EJA também sejam educação básica, à luz de Dombosco (2012, p. 9) compreende-se que a modalidade não está vinculada ao diagnóstico das escolas e avaliações e indicadores oficiais, tais como a Prova Brasil e o IDEB. Deste modo, se o cálculo do IDEB considera a taxa de aprovação, o aluno que está reprovando no ensino médio regular, exerce influência negativa no índice. Logo, se a EJA – enquanto modalidade de ensino – não faz parte do IDEB, o aluno que reprovar nela não influenciará de forma positiva ou negativa neste dado. Este é mais um dos mecanismos em que a política influencia na entrada do estudante jovem na EJA.

A evasão escolar, embora possa ser analisada sob uma ótica psicológica e social, pode ser também desenvolvida pela política e estrutura social de classes cujos interesses são antagônicos. Percebe-se uma crescente defesa e popularização do discurso que acredita que a escola não está sendo atrativa aos jovens. Considera-se que tal defesa é também uma das formas do capitalismo culpabilizar – através do sistema privado, do Estado e determinadas entidades civis - a escola por algo que é desenvolvido pela sua forma de operar.

Através do modo de acumulação flexível, o capitalismo desenvolve a desigualdade social, onde somente uma pequena parte da população enriquece. Em dezembro de 2017, o jornal on-line El país noticiou o estudo do economista francês

Thomas Piketty onde juntamente de outros pesquisadores afirmam que quase 30% da renda do Brasil está nas mãos de apenas 1% da população deste país. Sendo esta, a maior concentração do tipo no mundo inteiro. (EL PAÍS, 2017)

Enquanto uma classe enriquece absurdamente, a classe trabalhadora vive diversos níveis de expropriação no trabalho alienado. Dentre estes níveis constata-se os jovens que, ainda em idade escolar, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar. O estado econômico exerce grande influência no processo de aprendizagem. De modo que, no contexto deste jovem a escola passa a ser uma atividade secundária, pois, o trabalho torna-se prioritário. Não por apreço, mas, por sobrevivência. Neste processo, as chances deste estudante evadir tornam-se ainda mais possíveis do que para um jovem que não tem a necessidade de trabalhar. Ao evadir e ser empurrado para outro ambiente escolar, ele passa a fazer parte do fenômeno da juvenilização da EJA. Deste modo, não há como não pensar a evasão escolar, sem pensar na estrutura de classes.

Embora existam duas classes fundamentais para o marxismo, é necessário considerar que dentro da classe trabalhadora existem diferentes formas de viver e pensar o mundo. Ressalta-se essa discussão, pois, é necessário lembrar que a escola pública não atende somente os sujeitos que estão à margem da sociedade. Ela recebe também sujeitos da classe trabalhadora com melhores condições econômicas. Nesse sentido, a educação no sistema público acaba desenvolvendo diferentes papéis e significado dentre esses diversos contextos sociais e econômicos do proletariado.

Em uma escola pública de Ensino Médio hoje têm-se jovens que significam a etapa como um processo a ser vivenciado para que seja possível a inserção no ensino superior. Têm-se também os jovens que significam a frequência nesta etapa da educação básica como a conclusão do seu processo de escolarização e inserção no mercado de trabalho. Têm-se também os jovens que, significam a etapa do Ensino Médio como algo necessário para a inserção no mercado de trabalho, mas priorizam – influenciados pela estrutura e pela política - a certificação face a vivência escolar.

Logo, a juvenilização da EJA passa também pela significação da educação, fruto dos diversos contextos sociais e econômicos da sociedade de estrutura dual. O jovem que significa o diploma do Ensino Médio e não frequência na etapa como algo necessário para se inserir no mercado de trabalho, não irá permanecer no ensino regular. Irá procurar meios mais fáceis de chegar ao que se quer. Ou seja, irá realizar os exames de certificação ou irá para a EJA. Pois, embora esta última seja uma educação de qualidade, o ensino na modalidade ainda é significativamente aligeirado face ao ensino regular.

Através dos exemplos elencados aqui, buscou-se evidenciar nesta análise que em um contexto macro e micro a Política e a Estrutura corroboram com a saída dos estudantes do Ensino Médio regular e conseguinte inserção dos mesmos no Ensino Médio da EJA. Considera-se ainda a possibilidade de existirem outros exemplos que influenciam para que a Juvenilização do Ensino Médio da EJA continue a se desenvolver. Mas, por ora, não foi possível desmistificar a aparência e chegar à essência. Exercício, este, que foi necessário ser feito para que cada exemplo tratado aqui tivesse a compreensão da influência da Política e da Estrutura.

Contudo, cientes destes mecanismos onde o Estado influenciado pela burguesia se utiliza da educação como forma de intervir na sociedade de modo que ela se desenvolva conforme o modelo pretendido, cabe a nós – educadores – ficarmos vigilantes quanto às novas propostas que estão vindo e ainda virão para o contexto educacional. Olhar o desenvolvimento da Juvenilização do Ensino Médio da EJA sob a ótica da influência da Política e da Estrutura, nos mostra a necessidade de analisarmos minuciosamente cada política que vem para o meio educacional. E principalmente, analisá-la considerando a sua atuação não somente na etapa ou modalidade em que ela está sendo inserida, mas, no sistema educacional como um todo. Uma vez que, conforme exposto, a Juvenilização da EJA é um fenômeno que se desenvolveu em decorrência também de Políticas externas à EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de adolescentes em idade escolar ou jovens próximos a ela frequentando o Ensino Médio na EJA foi a principal preocupação que motivou esta pesquisa. Uma vez que, legalmente, a presença de adolescentes no Ensino Médio da EJA não é permitida, e a presença de jovens próximos da idade escolar nesta fase da modalidade evidencia que anteriormente eles estiveram no Ensino Médio regular. Logo, notou-se que a juvenilização da EJA é, na verdade, um fenômeno. Chamamos de fenômeno, pois, é fruto de um movimento e produzido por um contexto.

Consideramos nesta pesquisa que a correlação entre o Abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes e a inserção dos mesmos na EJA deveria ser analisada sob a ótica das discussões que envolvem a educação na sociedade capitalista, sua relação com os aspectos econômicos, políticos e governamentais. Para tanto, as questões que permearam a discussão foram: como se configura a EJA? Há relação entre o fenômeno da juvenilização na modalidade e os encaminhamentos políticos do Ensino Médio?

Apresentamos como objetivo geral compreender a juvenilização da EJA a partir da análise da política dessa modalidade e da política do Ensino Médio e, enquanto objetivos específicos, discutir a relação entre a EJA e o Ensino Médio, levantar e analisar os dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e discutir o impacto educacional e social que os mesmos provocam no Brasil.

A análise realizada suscitou questões necessárias de serem adensadas à compreensão do fenômeno por ora estudado. Consideramos necessário citar aqui os “bastidores” da etapa e da modalidade de escolarização, ou seja, o universo que está por trás dos conteúdos, da estrutura, e da organização do ensino. Constata-se que em todo o período que antecede a década de 1990 vê-se o Estado como agente central na organização do Ensino Médio. A partir de 1990 percebemos a presença de outros atores pensando a educação. Enquanto na EJA intensificaram-se as intervenções de cunho social da igreja e de outros agentes, as atenções do empresariado - os detentores do modo de produção – intensificam-se no Ensino Médio regular. Em ambos, o Estado foi deixando de aparecer.

Diante do exposto, há de se questionar qual é a motivação do empresariado para pensar a educação na etapa do Ensino Médio regular e, principalmente, por qual motivo esta mesma motivação não se estende ao Ensino Médio de EJA. Compreendemos que as

intervenções do empresariado no Ensino Médio regular estão estrategicamente ligadas ao fato de que, esta, é a última etapa obrigatória da educação básica e os estudantes que ali estão, os que ainda não foram, logo serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, moldando os jovens conforme os interesses do capital, o empresariado se apropria desta etapa de ensino para que se desenvolva a mão de obra.

Face a presença da igreja através de intervenções de cunho social na EJA e a ausência das ações do empresariado nesta modalidade de ensino, há de se considerar a possibilidade deste cenário estar mostrando mais um dos mecanismos de lucro do modo de produção capitalista. Uma vez que, é necessário que haja mão de obra para que o sistema se mantenha (no caso das ações do empresariado no Ensino Médio regular), mas, lucra-se ainda mais com os níveis desumanizantes de exploração no trabalho, através de posições ainda mais subalternas àquelas ocupadas pelos estudantes do Ensino Médio regular. Posições, estas, que muitos destes estudantes da EJA ocupam.

Destacamos que o modo de produção capitalista e a estrutura da sociedade em classes cujos interesses são antagônicos é um viés central para a compreensão da problemática, bem como, uma influência chave na entrada de jovens na modalidade. Verificamos na pesquisa que a EJA tornou-se uma modalidade de ensino permanente. Enquanto, em tese, deveria ser transitória. A impossibilidade da sua transitoriedade funda-se no modo de produção capitalista, na atual proposta da reforma do Ensino Médio e no fenômeno da juvenilização da EJA.

O sistema econômico ao qual estamos inseridos desenvolve uma série de desigualdades sociais e o analfabetismo é um dos efeitos deste contexto no âmbito educacional. Portanto, enquanto não houver a superação do atual modelo econômico, é necessário que exista um sistema de educação que atenda às pessoas que não tiveram acesso e condições de frequentar a escola na infância e adolescência.

A proposta do novo Ensino Médio abarca uma série de alterações nesta etapa de escolarização, dentre as quais, ressalta-se a ampliação da jornada escolar instituída pelo artigo 13 com a afirmativa de que haverá a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Diante do exposto, questionamos quais serão as consequências sentidas pelos estudantes trabalhadores diante da impossibilidade de permanecerem nas escolas em um outro período. Haverão de frequentar esta etapa de escolarização no período da noite? O Ensino Médio noturno possui as devidas condições, tanto na estrutura física, quanto no número de professores, para receber esse contingente significativo de estudantes? Ou será que caberá à EJA atendê-los?

A impossibilidade de transitoriedade da EJA concretiza-se também no fenômeno da juvenilização na modalidade. Receber aqueles que o ensino regular não consegue absorver, embora tal questão também esteja enviesada pelo sistema econômico, atinge uma dimensão mais ampla. Uma vez que, esses jovens trazem para a modalidade uma nova marca identitária. Tanto o acesso quanto a permanência no Ensino Médio não são problemas atuais, ambos acontecem desde a sua gênese enquanto etapa da educação básica. Contudo, com a procura destes jovens pela EJA, a questão torna-se mais visível. Historicamente os alunos da EJA vivenciavam a não possibilidade dos estudos, ou seja, a negação do acesso aos negros, pobres, mulheres e indígenas à escola. Hoje, os jovens trazem para o contexto da EJA a negação não mais do acesso, mas, sim, da permanência no ensino regular.

O recebimento destes jovens não está em consonância com uma proposta de EJA enquanto possibilidade de emancipação humana e enquanto modalidade de ensino com conteúdos e processos metodológicos próprios que se voltam ao público que, por conta de um modelo econômico, estiveram e ainda estão à margem da sociedade. Ainda que um grande extrato da juventude que é encaminhada à EJA vivencia também esta marginalização, o recebimento destes pela EJA corrobora para o desenvolvimento da dualidade estrutural.

O encaminhamento por parte do sistema regular de ensino de jovens à EJA concerne à modalidade o lugar específico dos jovens marginalizados. Enquanto o Ensino Médio regular deveria os receber e, principalmente, possibilitar condições de permanência, a etapa vem novamente negando este direito. A juvenilização da EJA evidencia uma nova e sutil forma de exclusão educacional e social de determinados extratos da sociedade. Abre-se a possibilidade de inserção, mas não se dá a possibilidade de permanência. Ainda que seja um direito legal que o jovem - trabalhador ou não, evadido ou não, marginalizado ou não e pobre ou não - esteja na escola. A escolarização daqueles que estão à margem da sociedade, será efetivada conforme o direito. Mas não será em qualquer escola, será no ambiente considerado menos favorecido: a escola de EJA.

Seguindo ainda a defesa da influência do modelo econômico, ressaltamos os mecanismos onde o capitalismo se apropria do sistema de ensino para inserir a educação sob os parâmetros de qualidade e competitividade. O IDEB e os ciclos de aceleração de aprendizagem são um desses mecanismos, onde a escola passa a operar sob os interesses do mercado. O IDEB exerce influência no desenvolvimento da juvenilização da EJA a

partir do momento em que o aluno que não é aprovado passa a ser um dado negativo para a escola regular. Contudo, como o presente Índice não abarca a modalidade de ensino, na EJA o jovem evadido se torna mais um dado. E operando sob uma lógica de competitividade, atendendo aos ditames de uma suposta qualidade de educação, a escola encaminha tais sujeitos a outro ambiente, sendo este, a EJA.

Os ciclos de fluxo escolar e/ou classes de aceleração, atendendo também à suposta qualidade de educação, fazem com que os estudantes sejam acelerados no seu processo de escolarização. Sem que haja, porém, a preocupação com o processo de aprendizagem. Embora esta política aconteça somente no Ensino Fundamental, seus efeitos passam pelo Ensino Médio da EJA. Tais ciclos e classes não acontecem no Ensino Médio regular e é justamente nesta etapa em que o problema começa a surgir. Não tendo mais a possibilidade da aprovação automática, com o déficit de aprendizagem, o aluno que passou por esta política na etapa anterior, começar a reprovar quando chega no Ensino Médio regular. O desfecho da história, assim como o caso do IDEB, acontece na EJA. Os encaminhamentos dos jovens com insucesso escolar à modalidade.

Haja vista a dívida social herdada hierarquicamente pelos extratos sociais que ocupam posição subalterna na sociedade brasileira, a reparação, equalização e qualificação são funções sociais que a EJA busca desenvolver a fim de que seja possível amenizar a discrepância de acesso aos bens sociais entre as classes. Contudo, face à juvenilização, embora não esteja nas normativas oficiais da educação, constata-se que a EJA vem desenvolvendo uma quarta função: a de escamoteação.

A função de escamoteação concretiza-se no momento em que a juventude – em defasagem entre idade e série, repetentes, indisciplinados, trabalhadores, sujeitos com deficiências intelectuais e físicas, entre outros – é jogada para outro ambiente escolar, a fim de que se oculte uma questão incômoda. Evidenciamos que o Estado, na figura de diversos agentes sociais e políticos, vem se utilizando da modalidade para encobrir um dos fracassos da atual estrutura da educação básica: a incompatibilidade com a realidade e desejos da classe trabalhadora. A juvenilização da EJA é somente um dos fenômenos que indicam isso.

A função de escamoteação evidencia que a EJA ocupa uma posição dual nas ações do Estado. Enquanto em muitos momentos ela é esquecida, tais como na ausência de propostas que visam a sua melhoria, desde os recursos públicos financeiros às políticas educacionais, especificamente em um outro ela é a primeira a ser lembrada. Pensa-se de forma inicial na EJA no dado momento em que os fenômenos produzidos pela ineficiência

deste mesmo Estado e do atual modelo econômico começam a surgir, principalmente, quando tais fenômenos tornam-se possíveis de serem notados e sentidos e, então, precisa-se dar um fim a eles.

Embora não apareça como função desde a sua gênese, de certo modo, a EJA está envolvida com a questão da escamoteação. Os sujeitos que frequentam a modalidade, em sua maioria, ocupam e sempre ocuparam posições subalternas na sociedade. Deste modo, são provas vivas da desigualdade social que o nosso sistema econômico produz. Enquanto uns acumulam a riqueza, estes sujeitos mostram à sociedade a impossibilidade de que todos tenham acesso igualmente aos bens no sistema capitalista. Logo, os sujeitos da EJA que vivem nas favelas, ocupações ou moram nas ruas, são escamoteados da sociedade a partir do momento em que não ocupam os mesmos lugares em que os sujeitos das demais frações de classes vão se divertir: shoppings, teatros, restaurantes, entre outros ambientes em que o dinheiro é fator necessário para que a presença seja permitida. Um encontro, em especial, entre estes sujeitos da EJA e as demais frações de classe, acontece cotidianamente: nas ruas. É aí que a escamoteação desses estudantes da EJA se esgota. Nesta hora é impossível que a desigualdade social não seja vista. Mas, este, é o mesmo momento em que os vidros dos carros sobem, que o carro sai, que as pessoas saem andando ou que uma moeda cai na mão deste estudante.

Esta essência está nos sujeitos, não na modalidade. Ainda que a EJA e as suas funções sociais tenham seus limites no modo de produção capitalista, não há como pensar uma sociedade hoje sem esta modalidade de ensino aconteça. A EJA é uma possibilidade para que a essência da escamoteação desses sujeitos seja notada. E que este possa, assim, apresentar-se à sociedade de modo que a sua atual situação seja reparada, equalizada e qualificada, face à educação que irá receber.

Nos tempos atuais, sentimos intensificar a opressão sob a classe trabalhadora. Uma série de conquistas alcançadas por essa mesma classe está se esvaindo. Vê-se também o crescimento das propostas e do discurso que marginaliza a juventude proletária, culpando-a por questões que, na verdade, são desenvolvidas por um sistema. A juventude, face as atuais mudanças nas principais leis brasileiras, será um dos extratos sociais que mais sofrerá as consequências no que tange trabalho e educação. O direito à educação não foi dado, foi fruto de luta, luta do povo! É necessário, portanto, que nós – educadores – lutemos para que o direito à educação dos jovens de todas as idades, com distorção entre idade e série ou não, que moram no centro ou nas favelas, trabalhadores ou não, seja devidamente assegurado. Há a necessidade de se debater – em todos os espaços sociais -

sobre as formas veladas de exclusão educacional. Uma vez que, por serem veladas, por vezes são desconhecidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria; SILVA, Sidney. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional** (2013). Disponível em: <<http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-11-06-13-10-46-31.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **Neoliberalismo e educação - Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigo_NEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Prática** São Paulo: Summus, 1996.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e Educação em Gramsci. **Revista Filosofia e Educação**, v. 2, n. 1. (2010) . Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/953/900>>. Acesso em: 06 jun. 2017
- BATTISTUS, Cleci; LIMBERGER, Cristiane; CASTANHA, André. ESTADO MILITAR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS. **Educere et educare**. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 227-231. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/revista/EDUCEREetEDUCARE_pa rte_3.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011
- BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09. fev. 2016
- _____. **Decreto nº 19.513**, de 25 de Agosto de 1945. Discorre sobre as disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB 11/2000). Brasília, Maio 2000.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos:** Resolução nº 3, Ministério da Educação, 2010.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento orientador. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 fev. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Edital nº 13, de 7 de Abril de 2017.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário da União. Disponível em:
 <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf
 > Acesso em: 31. Jul. 2017

_____. **Plano Nacional de Educação de Educação 2014- 2024.** Ministério da Educação. Brasília. 2014. Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 31. Jul. 2017

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 Fev 2017. Acesso em: 08 mai. 2016>. Acesso em: 09. fev. 2016

_____. **Lei n. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **III plano setorial de educação, cultura e desporto;** 1980/1985. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000657.pdf>>. Acesso em: 09. mai. 2017

_____. Constituição (1824). **Constituição do imperio do Brazil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 09. mai. 2017

_____. **Decreto-lei de 15 de Outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017

_____. **Decreto-lei nº 981**, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Constituição**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891). Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 08. Jun. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 16.782-A**, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Decreto-lei nº 19.890**, de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Decreto-lei nº 3.293**, de 29 de Outubro de 1957. Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=85492&norma=111883>>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. Decreto-lei nº 4.958 de 14 de Novembro de 1942. **Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Decreto-lei nº 5.293** – de 1 de Março de 1943. Declara ratificado o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10056>>. Acesso em: 08. Jun. 2017

_____. **Decreto-lei nº 19.513**, de 25 de Agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08. Abr. 2017

_____. **Decreto-lei nº 8.529**, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

[1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 08. Jul. 2017

_____. **Constituição**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 15. Abr. 2017

_____. **Decreto-lei n° 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14. Fev. 2017

_____. **Constituição**. Constituição da República federativa do Brasil de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 5.379**, de 15 de Dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 5.400**, de 21 de Março de 1968. Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5400.htm>. Acesso em: 23 Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 5.540**, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **Cenário do Trabalho Infantil – Dados PNAD**. 2014. Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/arquivos//biblioteca/733226a82765a5a62fb2d30f8b40aa7b.pdf>> Acesso em: 23. Dez. 2017

_____. **Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica**. 2017. Brasília: INEP, MEC Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf> Acesso em: 23. Dez. 2017

_____. **Decreto-lei n° 9.424**, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 10.172**, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 12.852**, de 5 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n° 4.244**, de 9 de Abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. **Acesso em:** 22. Dez. 2017

_____. **Decreto-lei n° 3.293**, de 29 de Outubro de 1957. Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3293-29-outubro-1957-376410-publicacaooriginal-1-pl.html>>. **Acesso em:** 23. Mai. 2017

_____. **Decreto-lei n.40** – de 3 de Outubro de 1834. Dá Regimento aos Presidentes de Província, e extingue o Conselho da Presidência. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=65010&norma=80918>>. Acesso em: 25. Mai. 2017

_____. **Constituição**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. **Acesso em:** 25. Mai. 2017

_____. **Emenda Constitucional n° 1**, de 17 de Outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antec1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 25. Mai. 2017

_____. Edital n° 13, de 07 de Abril de 2017. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2017**. Diário Oficial da União – seção 3. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf> Acesso em: 12. Mai. 2017

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 31. Jul. 2017

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de Setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 25. Mai. 2017

_____. **Guia de Certificação do Exame Nacional do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Diretoria de avaliação da educação básica – daeb. Brasília, agosto de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2014/guia_certificacao_enem_2014.pdf>. Acesso em: 25. Mai. 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em:

<<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/cadernos/CADERNO2.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Documento Base Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

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

CAMARGO, Poliana; MARTINELLI, Selma. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, vol.10, n.2, Campinas, Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a04.pdf>> Acesso em: 15. Jul. 2017

CARRANO, Paulo César. 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**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

CARRANO, Paulo; MARINHO, Andreia; OLIVEIRA, Viviane. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>>. Acesso em: 27. Fev. 2017

CHILANTE, Edineia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. Maringá-PR.

CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro. “**Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos**” – **biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém – PA (2010-2013)**. Belém, PA: 2014. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/arquivos/File/LeticiaCarneirodaConceicao.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2016.> Acesso em: 27. Jun. 2017

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 2000.

_____. O plano nacional de educação DE 1936/1937. **Revista educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015
Disponível: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/4556/2594>> Acesso em: 27. Jun. 2017

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992.
Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1866/1837>> .
Acesso em: 12. Mai. 2017

_____. A educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6395/art_DI_PIERRO_A_educacao_de_jovens_e_adultos_no_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 16. Out. 2016

DOMBOSCO, Cristiane. **A legislação educacional e o conceito de qualidade na educação de jovens e adultos: princípios e orientações**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/ChristianeTeresaDombosco_GT1.pdf>

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/16712/10703>> Acesso em: 20. Mai. 2017

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas Educacionais**. Políticas educacional no Brasil: Desafios e propostas. Cad. Pesq., São Paulo, n.83, p. 5-14, Nov. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/966/975>> Acesso em: 20. Mai. 2017

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

FERNANDES, Florestan. **Diretrizes e bases**: conciliação aberta. Revista Sociedade e Universidade, São Paulo, ANDES, 1992.

FERRARO, Alceu. A negação do direito de voto aos analfabetos na Lei Saraiva (1881): uma exclusão de classe. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 13, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_1_2008/01_Alceu_Ferraro.pdf> Acesso em: 25 Jun. 2016

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. Mariana, MG: 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5428>> Acesso em: 14 Fev. 2017

FERRETTI, Celso J. Reformulações do Ensino Médio. In: **Revista Holos**, IFRN, 2016. n. 32, v. 6. p. 71-91. Acesso em 24/11/2017.

FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA**: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. Santa Maria, RS: 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7739> Acesso em: 14. Fev. 2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46. jan - abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez. (1989).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2012. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. **Revista Trimestral de debate da FASE**, Disponível em: <<http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>> Acesso em: 03. Mai. 2017

_____. O que há de novo nas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Educação e realidade**. Jan./jun, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/71754/40691>> Acesso em: 03. Mai. 2017

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Editora, 1999

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>> Acesso em: 07. Jun. 2017

_____. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, 2011, nº 56, out./dez. 1992 Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1864/1835>> Acesso em: 08. Ago. 2016

JUNQUEIRA, Alice. **Estatuto da juventude: o jovem como sujeito de direitos!** Disponível em: <<http://www.pagina22.com.br/2013/08/12/estatuto-da-juventude-o-jovem-como-sujeito-de-direitos>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

KARL, Marx; ENGELS, Friedrich .**A ideologia alemã** - Operariado Inglês. São Paulo: Boitempo, 2003. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf> Acesso em: 03. Mai. 2017

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KRAWCZYCK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set-dez, 2011

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf> Acesso em: 10. Jun. 2016

LAPLANE, Adriana; PRIETO, Rosângela. INCLUSÃO, DIVERSIDADE E IGUALDADE NA CONAE 2010: PERSPECTIVAS PARA O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**, v.31, n.112, p. 919-938, 2010. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6396/art_PRIETO_Inclusao_diversidade_e_igualdade_na_CONAE_2010_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 08. Ago. 2016

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**. V.12, n.03, p. 1530-1555, 2014 . Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>>

MACHADO, Maria; RODRIGUES, Maria. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10. Jun. 2016

MARX, Karl. (1982) **Teses sobre Feurbach**. In: Marx & Engels, Obras Escolhidas, v. I. Lisboa: edições “Avante”; Moscou: Edições Progresso, PP. 01-05

MARX, Karl.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016. Acesso em: 08. Ago. 2016

MASSON, Gisele. **Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista**. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76

MELO, Cristiane; MACHADO, Maria. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p. 294-305, jun.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf Acesso em: 13. Jan. 2017

MORAES, Carmen; ALAVARSE, Ocimar. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**. vol.32, n.116, Campinas, Jul/Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300011 Acesso em: 15. Fev. 2017

MOREIRA, Heloysa. ORSO, Paulino. **Marxismo e Educação**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_si_mposio_3_62_hello_moreira@hotmail.com.pdf> Acesso em: 02. Jan. 2017

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>> Acesso em: <21.dez.2017>

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, v. v. 5,, p. 45-72, 2009.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa?. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 12, n. 16, p. 51 - 64, jan./jun. 2007. Disponível em:

<http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf>
Acesso em: 06. Abr. 2017

NAGEL, Rosângela Ruppenthal. **Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades**. Santa Cruz do Sul, SC: 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/830>> Acesso em: 13. Mai. 2017

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1ª ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lucia SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia. **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias para o capital educar o consenso**. (2005).

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Estratégias para a formação da pátria: as ligas como lugar de mobilização social durante a Primeira República**. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 115. p. 323 -337. abr - jun, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 13. Jan. 2017

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. p. 519 - 566. Set./dez. 2006.
PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acesso em: 31. Jul. 2017

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, M. B. C. **Golpe Militar de 1964 – Instalação do Estado de Exceção e a luta pela Redemocratização**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 88, maio 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9499&revista_caderno=9>. Acesso em: 09 mai 2017.

PORCARO, Rosa Cristina. **Educação de jovens e adultos: a regulação das políticaseducativas no Brasil**. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf> Acesso em: 31. Jul 2017

POCHMANN, Marcio. Comunicado IPEA n.º 104. Brasília: Ipea, 2011

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil 1930-73. Petrópolis, Vozes, 1978;

ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003. In: **Glossário HISTEDBR** – Grupo de Estudos e Pesquisas.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm

ROMANOSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, Sonia; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, vol.15, n.45, Rio de Janeiro, Set./Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>> Acesso em: 13. Jan. 2017

RUMMERT, Sonia. **Educação de jovens e adultos no Brasil atual**: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Campinas, *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez., 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fernanda. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. Belo Horizonte, MG: 2013.

SOARES, Leôncio Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SONNEVILLE, Jacques; MARCILIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf#page=99>> Acesso em: 15. Mar. 2017

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920 -1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

SOUZA, Thiana; GONÇALVES, Maria; EUGÊNIO, Benedito. A juventude, o currículo e a gestão pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. **Espaço do Currículo**, v.9, n.1, p. 48-61, Jan/Abr 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2016.v9i1.048061/15330>> Acesso em: 08. Abr. 2017

TELLO, César (2012). **Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa**. Práxis Educativa, vol. 7, n° 1. Ponta Grossa.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos** / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salette Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**. Educação. Nova York, 1999.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2005, n° 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 06. Jul. 2016