

Seção: Formação de Professores | Ensaio dissertativo | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p31-48.3229

Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização

Youthfulness of EJA: possibilities and challenges in education

“Juvenilización” de la EJA: posibilidades y desafíos en la escolarización

Kerén Talita Silva Miron

*Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus XII
Mestranda em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú*

E-mail: keren_talita@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1270-2603>

Chris Royes Schardosim

*Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), atuando no Programa de Pós-Graduação em
Educação do IFC*

E-mail: chris.schardo-sim@ifc.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2303-2377>

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o fenômeno de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo (CHIZZOTTI, 2011). Já a base metodológica foi a de revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Para tanto, a partir de autores como Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino e Araújo (2014), Groppo (2004) e Carrano (2000; 2007), compreendemos aspectos pontuais do conceito de “juventude”, bem como quem são os novos sujeitos que emergem desse fenômeno na EJA e os desafios e possibilidades dessa nova estruturação da modalidade apontados neste trabalho. As reflexões apontam que esse fenômeno tem resultado no crescimento do grupo cada vez mais jovem dentro da modalidade, que tinha como característica principal a presença predominante de adultos. Diante disso, os autores apresentados mostram que uma nova configuração da EJA é evocada para possibilitar a oferta de uma educação de qualidade aos participantes dessa modalidade, a fim de se alcançar o sucesso de se possibilitar que essa formação seja humanizadora e integral a essa multiplicidade de sujeitos que são atualmente estudantes da

EJA. Por fim, destacamos este trabalho como possibilidade de instigar a realização de outros estudos na área.

Palavras-chave: Juvenilização da EJA. Juventude. Desafios e Possibilidades na Escolarização.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the phenomenon of youthfulness in Youth and Adult Education (EJA). To do so, the research methodology applied is a bibliographic review (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Through authors such as Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino and Araújo (2014), Groppo (2004) and Carrano (2000; 2007), we can understand specific aspects of the concept of youth, as well as who the new subjects that emerge from this phenomenon in EJA are and the challenges and possibilities of this new structuring in this modality of education. Data analysis is based on the assumptions of the qualitative approach, of a descriptive-reflexive character (CHIZZOTTI, 2011). Reflections point out that the phenomenon of youthfulness has resulted in the growth of increasingly younger subjects within EJA, whose main characteristic used to be the predominant presence of adults. Therefore, the aforementioned authors show that a new configuration of EJA is necessary in order to offer quality education to participants in this modality, and guarantee a humanizing and integral education to this multiplicity of subjects who are currently students of EJA. Finally, we highlight this work as a possibility to instigate further studies in the area.

Keywords: Youthfulness of EJA. Youth.. Challenges and Possibilities in Education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el fenómeno de la "juvenilización" en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En este sentido, la comprensión de los datos se basa en los supuestos de un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo-reflexivo (CHIZZOTTI, 2011). La base metodológica fue una revisión de la literatura (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Por tanto, a través de autores como Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino y Araújo (2014), Groppo (2004) y Carrano (2000; 2007), entendemos aspectos específicos del concepto de juventud, así como quienes son los nuevos sujetos. son los que surgen de este fenómeno en la EJA y los desafíos y posibilidades de esta nueva estructuración de la modalidad señalada en este trabajo. Las reflexiones señalan que este fenómeno se da debido al crecimiento de un grupo cada vez más joven dentro de la modalidad, que antes tenía como característica principal la presencia predominante de adultos. Por tanto, los autores presentados muestran que se evoca una nueva configuración de la EJA para posibilitar la oferta de una educación de calidad a los participantes de esta modalidad, con el fin de lograr el éxito de posibilitar que esta formación sea humanizadora e integral a esta multiplicidad de sujetos que son actualmente estudiantes de la EJA. Finalmente, destacamos este trabajo como una posibilidad para impulsar más estudios en el área.

Palabras-clave: EJA. Juventud. Desafíos y posibilidades en la escolarización.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ tem como objetivo apresentar reflexões acerca de um fenômeno que tem ganhado força na atualidade, o qual tem sido denominado “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos” (EJA), que é a presença cada vez maior de jovens nessa modalidade. Além de perceber, por meio dos novos desdobramentos da modalidade, quem são os sujeitos que estão sendo base para se pensar uma reformulação da EJA e quais são os desafios e possibilidades relacionados à escolarização desses estudantes.

Algo justificado ao pensarmos que, para uma educação gratuita, acessível e de qualidade para todos, há um caminho a ser percorrido em direção à compreensão de que as diferenças estão presentes dentro da escola, seja ela pública seja privada e em suas diferentes modalidades. Assim, quando falamos “para todos”, não estamos nos referindo à padronização, mas sim ao ensejo de que cada sujeito possa ser percebido e aceito nas suas especificidades. Isso porque compreendemos que temos, em nossa construção histórica/social, a marca das diferenças, as quais não devem ser negadas e excluídas, mas dentro da proposta de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, que o próprio documento das Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000) traz, devem ser percebidas, compreendidas e aceitas. Nesse sentido, percebemos a importância de refletirmos sobre os novos perfis e características dos sujeitos participantes da modalidade, que emergem a partir do surgimento e aumento do fenômeno de juvenilização da EJA.

Dentro desses aspectos, este trabalho tem sua estruturação fundamentada no caráter de pesquisa qualitativa, pois, como apresenta Chizzotti (2011), os estudos que são orientados por essa abordagem dão mais ênfase aos aspectos descritivos da pesquisa, a relação de indissociabilidade e interdependência entre sujeito/objeto e pesquisador/objeto, a subjetividade do sujeito, além de negar a neutralidade da ciência. Ainda: destacamos que, dentro dessa abordagem, utilizamos o método de revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007, p. 122). Além disso, a escolha pela utilização dessa metodologia ocorreu por entendermos que esse tipo de pesquisa, como mostra Gil (2002), permite-nos uma grande interação com o problema. Ainda, o autor salienta que o objetivo principal desse método é o do “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 42).

Posto isso, destacamos que, inicialmente, pretendemos realizar uma breve abordagem do conceito de “juventude”. Em seguida, explanaremos o histórico do fenômeno de juvenilização da EJA. Depois, apresentaremos quem são os sujeitos atuais da modalidade. E, por fim, apresentaremos alguns apontamentos dos desafios e possibilidades da escolarização desses estudantes.

¹ O estudo é resultado das reflexões realizadas dentro da proposta de investigação realizada pela primeira autora deste trabalho, sob orientação da segunda autora, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado dentro do Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC).

2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE

Antes de adentrarmos as reflexões sobre a juvenilização na EJA, é necessário tecermos alguns apontamentos sobre quem são os sujeitos que compõem, atualmente, a juventude do nosso país, a fim de direcionar as reflexões posteriores sobre os atuais participantes da modalidade.

Para Lódi (2019), não há uma definição clara na literatura sobre a faixa etária que categorize a juventude. Entretanto, segundo o documento do Ministério da Saúde, intitulado "Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica", publicado no ano de 2018, o Brasil define adolescência e juventude, seguindo as prescrições da Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, consideram-se adolescentes pessoas entre 10 a 19 anos, e a faixa etária que caracteriza a juventude é a de 15 a 24 anos. Essas idades também são incorporadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ainda, dentro dos aparatos legais temos, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, artigo 1, estabelece: jovens são aqueles da faixa etária entre 15 e 29 anos. O documento acrescenta ainda que, dentro da definição de juventudes, por meio da faixa etária, temos a seguinte compreensão: de 15 a 17 anos são considerados adolescentes-jovens; já de 18 a 24 anos, jovens-jovens; e de 25 a 29 anos, são denominados "jovens-adultos". (BRASIL, 2013). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), define que "adolescentes" são aqueles de 15 a 18 anos (BRASIL, 1990).

Para Groppo (2004), o sentido da "juventude" é um processo de construção na história e tem diferentes significados a depender do contexto histórico e social em que se encontra a discussão. Entretanto, o autor esclarece que "a juventude é uma constante preocupação das sociedades modernas e contemporâneas, uma permanente 'questão pública'." (GROPPO, 2004, p. 10). Isso porque, como mostra o autor, os entraves que se desenham em torno da complexidade da juventude, a qual aparece, muitas vezes, ligada aos aspectos negativos da sociedade, traduz a necessidade de compreender quais são os desdobramentos sociais que favorecem ou não sua a definição.

Tanto Carrano (2000) quanto Groppo (2004) mostram que a faixa etária é um instrumento para o estabelecimento de critérios para a definição de "juventude". Porém, ambos os autores consideram que a utilização apenas das idades mínima e máxima para definir "juventude" não abarcam toda a carência e contradições demandadas pelo termo.

Diante disso,

É bastante comum que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social de jovialidade, particularmente nas idades correspondentes

à adolescência. Parece-nos mais adequado, entretanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais (CARRANO, 2000, p. 11).

Assim, para o autor, não há um padrão único de jovem que possa ser base para análises e estudos relacionados à compreensão da juventude. Uma vez que existem modos de viver, agir e ser conectados aos distintos “[...] tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2000, p. 11). Nesse sentido, Groppo (2004, p. 11), ao desvincular a definição de “juventude” das perspectivas biológicas e psicológicas, que tentam padronizar o conceito a partir de aspectos naturais, afirma que a juventude pode ser compreendida como uma construção histórica de uma “realidade social, [...] uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo”. Já Carrano (2000) nos adverte sobre as representações sociais produzirem um molde cultural específico, o qual não mostra, de maneira clara, como os jovens constroem e percebem suas próprias práticas culturais. Ainda, segundo ele, isso é resultante de estudos dos séculos anteriores que não conseguiram sanar a problemática social da juventude. Assim, “diferentes enfoques se centraram em pressupostos biológicos, sociais, ou psicológicos, produzindo análises pouco convincentes” (CARRANO, 2000, p. 12).

Diante desses aspectos, vemos, por meio de Carrano (2000) e Groppo (2004), que a definição de “juventude” não pode ser tipificada pela simplória análise da faixa etária. Isso porque, em sua estruturação, há um sentido complexo que não pode ser utilizado a partir de um paradigma universal. Nessa perspectiva, temos a seguinte definição:

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na sociedade (DAYRELL, 2007, p. 55, grifos do autor).

Em diálogo com Dayrell (2007), destacamos a definição de “juventude” mediante o olhar dos autores Trancoso e Oliveira (2014), que também sinalizam a sua pluralidade. Dessa forma, para eles, já não falamos mais em uma juventude, mas em juventudes. Uma vez que

[...] a pluralidade manifesta refere-se à situação juvenil diretamente influenciada pelas distintas realidades históricas, sociais e culturais experimentadas pelas pessoas [...]. A realidade de transformação social com a qual lidamos não somente reafirma a questão de serem tantas juventudes, quantos são os contextos, mas também a de que as juventudes que se apresentam hoje, tanto podem sofrer alterações de conteúdo e forma sem aviso prévio, como a elas podem ser agregadas novas juventudes (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 266).

Portanto, percebemos que essa pluralidade referenciada pelos os autores intensifica mais a contradição da busca por homogeneizar as juventudes e definir um padrão universal para representá-las. Assim, entendemos que a juventude que compõe a atual sociedade brasileira deriva de uma construção histórica e social. Dessa forma, temos como base de reflexão, dentro desse trabalho, os pressupostos de diversidade, que partem da valorização das diferenças dentro das instituições de ensino e confrontam um paradigma de estruturação e de definição padronizado das juventudes.

3 JUVENILIZAÇÃO DA EJA: BREVE HISTÓRICO E OS ATUAIS SUJEITOS DA MODALIDADE

A Educação destinada aos jovens e adultos da sociedade brasileira é uma temática bastante antiga. Mesmo que sua denominação “[...] seja recente, a problemática da educação de adultos nos acompanha há muitas décadas” (MORAES, 2007, p. 15). Nesse sentido, percebemos, por meio de autores como Haddad e Di Pierro (2000), Ribeiro (2001), Carrano (2000; 2007), Arroyo (2013), Jardimino e Araújo (2014), Alcantara (2016) e Lódi (2019), que a EJA, em sua construção ao longo da História, foi modelada para atender à população adulta, ou seja, a pessoas com mais de 29 anos, com a finalidade de reparar/solucionar as mazelas sociais e erradicar o analfabetismo das camadas populares.

Nesse contexto muitas campanhas, movimentos e programas foram formulados para atender a essa necessidade; dentre os quais, podemos citar a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (1947); Campanha de Alfabetização (1950), realizada pelo Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa); Movimento de Cultura Popular (MCP) (1960); Movimento de Educação de Base – MEB (1961); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), implementado em 1967, mas com suas atividades iniciadas apenas em 1970; Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova (1989); Alfabetização Solidária (AlfaSol) (1996); Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003).

Entretanto, algumas mudanças no percurso histórico resultaram no fenômeno de juvenilização da EJA, que é a presença de jovens entre 15 e 24 anos, faixa etária considerada pela OMS e pelo IBGE. Um processo que se destaca pela introdução crescente e recorrente

de estudantes cada vez mais novos dentro da modalidade, a qual antes era formada por uma maior parte de adultos. Corroborando essa ideia, os autores Jardimino e Araújo (2014, p. 181) declaram, a respeito desse fenômeno de juvenilização da EJA, que a modalidade “[...] hoje se configura como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola”. Mas nos questionamos: em que período da História essas mudanças ocorreram?

Segundo Alcântara, com formulação da Lei Federal 5.692/71, especialmente o artigo 24, estabeleceu-se o ensino supletivo para adolescentes e adultos que não tinham terminado o ensino regular na idade própria². Estes foram os primeiros sinais que culminariam no fenômeno da juvenilização da EJA, “[...] pois como a obrigatoriedade do ensino no 1º grau era até os 14 anos aqueles que completavam essa idade eram transferidos para o ensino supletivo” (ALCANTARA, 2016, p. 83). Posteriormente a isso, temos o ano de 1980, que foi marcado, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64), por um número cada vez maior de adolescentes que começaram a ingressar no mercado de trabalho e, em decorrência disso, passaram a optar por participar dos “programas de educação originalmente destinados à população adulta”. Sobre isso, os autores fazem o seguinte relato:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Essas três trajetórias apresentadas pelos autores nos direcionam a refletir sobre algumas dinâmicas referentes à escolarização desses sujeitos, que passam a compor a EJA e refletem diretamente nos dias atuais. Uma vez que nos permitem perceber

² Mesmo que não seja parte do escopo do nosso trabalho, cabe destacar que, atualmente, existe uma grande discussão e críticas sobre essa expressão “idade própria” e “idade certa”. Para Arroyo (2017, p. 108), por exemplo, a escolarização regular e o letramento na idade certa ou incerta não podem ser “[...] *precondição* para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los, que ainda persistem, têm agido em nossa História, até pedagógica, para resistir a vincular a sua educação a um direito humano.”

diferentes formas de interação social dentro da sala de aula, seja pelos distanciamentos de idades seja pelos distintos interesses que permeiam e motivam os/as estudantes a estarem dentro daquele espaço.

Além disso, podemos observar que a modalidade EJA ganhou um novo destaque com a promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação tinha uma seção destinada a esse ensino, agora sob a denominação oficial de Educação de Jovens e Adultos- seção incluída entre os artigos 37 e 38.

No artigo 37, a Lei 9394/96 traz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996). Já o artigo 38 faz a menção sobre a forma como os sistemas de ensino realizarão os exames supletivos, como vemos abaixo:

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 anos;

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

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

Justamente com a promulgação desse artigo 38, Alcantara (2016) sinaliza que, ao reduzirem as idades para o ingresso nos cursos e para a realização dos exames supletivos, a Lei 9394/96 contribuiu para um aumento significativo do fenômeno da juvenilização da EJA. Mediante isso, compreendemos que a Lei 9394 (BRASIL, 1996) levou o fenômeno de juvenilização da EJA a ganhar força. Ainda, segundo a autora, esses estudantes, ao terem um insucesso escolar no ensino regular, em decorrência de diversos fatores, os quais devem ser também estudados, são transferidos para a EJA e “deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas” (ALCANTARA, 2016, p. 86).

Dessa forma, a EJA ganhou outros moldes e passou a incorporar novas realidades referentes aos sujeitos que passam a compô-la, às práticas pedagógicas, ao currículo, entre outros aspectos. Isso porque, embora o processo histórico da EJA tenha sido marcado pelo princípio reparador da erradicação do analfabetismo e solucionador de problemas sociais, como tem sido apresentado, a construção do seu percurso tem resultado em mudanças categóricas no seu formato. Como já afirmado, o fenômeno da juvenilização da EJA é caracterizado pela entrada cada vez mais crescente de um grupo mais jovem dentro da modalidade que, antes, tinha em maior quantidade o número de

adultos. Dessa forma, essas mudanças repercutem em novos desdobramentos e moldes da EJA.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), embora o percurso do movimento de ampliação da oferta da educação às camadas populares, como já apresentado, tenha iniciado na segunda metade do século XX, ele não foi acompanhado pela qualidade do ensino. Isso repercute diretamente nos dias atuais, uma vez que, “temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). Os autores destacam que a qualidade é um determinante no que se refere ao sucesso do estudante em sala. Ainda, como mostram os autores, isso tem contribuído para a juvenilização da EJA.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a EJA tinha como característica congregar estudantes “[...] de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos [...] pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). A partir da década de 1980, esses programas passaram a ser constituídos em uma ampla parcela por um novo grupo social de jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida, isto é, por não alcançaram a aprendizagem ideal para adentrarem nos padrões sociais estabelecidos, esses estudantes acabam evadindo do ensino regular e retornam-no anos depois na EJA. Ainda dentro dessa discussão sobre o perfil desses sujeitos que acabam caracterizando o fenômeno da juvenilização da EJA, é preciso pontuar, com base em Alcantara (2016) e Lódi (2019), o fato de que existem, atualmente, aqueles estudantes que também são marcados pelo insucesso escolar, mas diferentemente daqueles que acabam saindo da escola e retornando anos depois, estes não saem da escola, mas são realocados na EJA após apresentarem distorção de idade-série. Já Jardimino e Araújo (2014) contribuem para esta discussão ao apontarem que uma característica que também é presente na EJA é a evidência de que muitos desses estudantes são jovens trabalhadores.

Entretanto, destacamos que a presença cada vez maior e recorrente desses estudantes mais jovens não cancela a existência de adultos e idosos, que fazem parte dessa modalidade de ensino. Também ressaltamos que a recorrente juvenilização da EJA tem apresentado o surgimento de novos desafios e possibilidades, os quais precisam ser discutidos e refletidos com o objetivo de promover uma educação que não permite apenas a abertura ao ensino, mas a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos que dela participam.

4 OS JOVENS ESTUDANTES DA EJA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante do entendimento sobre quem são os atuais estudantes constituídos por meio da juvenilização da EJA, cabe refletirmos a respeito das suas relações com a escolarização, de modo a percebermos quais são os desafios e as possibilidades encontrados mediante as novas configurações que a modalidade tem apresentado.

Um primeiro desafio é apresentado por Alcantara (2016) e Lódi (2019), ao abordarem sobre os/as estudantes considerados/as problemas. Lódi (2019), especificamente para demarcar que a EJA tem sido considerada uma válvula de escape para diversas problemáticas educacionais, salienta que “[...] são encaminhados(as) para a EJA os(as) estudantes indisciplinados(as) comumente denominados(as) como alunos(as) problema, ou seja, aqueles(as) que não se adaptaram às normas do sistema escolar.” (LÓDI, 2019, p. 25). A autora enfatiza que o insucesso escolar desses estudantes resulta na sua realocação na EJA. Como fica evidente nas considerações de Alcantara (2016, p. 94) que corrobora os apontamentos de Lódi (2019).

Observa-se que o índice de repetência entre os educandos jovens que estão no ensino fundamental ainda é muito elevado na escola, caracterizando-se como um dos grandes problemas que a escola vem enfrentando nos últimos anos. Os alunos ficam repetidas vezes na mesma série e quando alcançam os 14, 15 anos são automaticamente matriculados na EJA. Eles são vistos como problema porque não se enquadram no modelo disciplinar e meritocrático que muitas escolas vem apregoando ao longo dos anos.

As autoras percebem que o desinteresse por parte desses estudantes é um desafio, pois indicam reflexões e discussões que são necessárias ao enfatizarem que o nosso olhar para a falta de interesse desses estudantes não pode ser naturalizada, ou seja, não podemos considerar que o desinteresse do/a estudante seja o fator principal para o seu insucesso escolar, pois é notória, em nossa sociedade brasileira, a ausência de políticas públicas educacionais que sejam efetivas; temos uma grande precarização da formação (inicial e continuada) e do trabalho de docentes; há ausência da participação efetiva da família nos processos educativos, entre outros fatores que precisam levados em consideração.

Para essas autoras, esse desafio estaria em promover uma educação que atendesse às demandas desses estudantes que estão em distorção de idade/série e que trazem consigo as marcas da exclusão e rótulos do fracasso escolar. Algo que é resultado das trajetórias de reprovações e evasões, que os/as levam a saírem do ensino regular e

ingressarem na EJA, por já não apresentarem uma "idade compatível com aquela considerada adequada para a série" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 184).

Nessa perspectiva, temos como possibilidade, a compreensão da identidade desses jovens estudantes da EJA. Tanto Jardimilino e Araújo (2014) quanto Alcantara (2016) mostram que compreender a identidade dos sujeitos participantes da modalidade é um ponto muito importante, mas que requer uma postura dinâmica dos professores. Isso porque conhecer os perfis e os interesses possibilita observar esses estudantes de forma integral (dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural), não de forma parcial e ou apenas de rotulá-los.

Esses jovens estudantes que estão na modalidade devem ser percebidos como sujeitos participantes da educação, que trazem consigo a sua trajetória pessoal e não são um corpo neutro dentro de sala. Gadotti nos ajuda a pensar sobre isso ao fazer a seguinte declaração: "antes de conhecer, o sujeito se "interessa por", "é curioso de". Isso o leva a apropriar-se do que a humanidade já produziu historicamente." (GADOTTI, 2014, p. 18).

Outro desafio é apresentado por Carrano (2007) e refere-se à complexidade das novas inter-relações entre os sujeitos participantes da EJA, não apenas entre discente/discente, mas discente/docente. Para ele, isso é resultado de "alguns professores (e também alunos mais idosos) parecerem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem "supletiva" escolar" (CARRANO, 2007, p. 1). Nesse sentido, a relação dicotômica entre estudantes com idades distanciadas é vista, segundo o autor, de modo problemático dentro de sala, uma vez que o modo de se comunicar, a postura e os interesses são totalmente contrários. Algo que pode dificultar o trabalho do professor em elaborar atividades significativas, que alcance todos os estudantes.

Ligado a esse desafio, temos outro apresentado por Carrano (2007) e refere-se a esses profissionais que encontram grandes barreiras para possibilitar formas de interação em sala, uma vez que a maior parte desses mesmos estudantes chega à EJA desmotivada e desinteressada pelo percalço do fracasso escolar que obteve anteriormente. Assim, percebemos que muitos deles não se sentem parte da escola, não compreenderem o sentido de ali estar e nem como isso poderia contribuir com a sua vida. Dessa maneira, colocam-se em um estado de indiferença e negação à escola.

Dentro dessa perspectiva, Gouveia e Silva (2015) afirmam que, para esses estudantes jovens, retornar às atividades escolares é muito difícil. Seja para aqueles que evadiram da escola seja para os/as estudantes que não saíram dela, mas são realocados do ensino regular para a EJA, por não se sentirem incluídos nessa modalidade e terem dificuldade para obterem um relacionamento com outros estudantes de idades diferentes, pois demonstram inevitavelmente um "comportamento arredo" (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 752).

Diante disso, cabe mais uma vez ressaltar a importância do professor não só como articulador e mediador, mas também como pesquisador de sua ação, a qual envolve a busca e ampliação de conhecimentos necessários para auxiliar a sua prática. Pois como bem apresenta Freire (2013, p. 31), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Nisso percebemos, como apresenta o autor, que a reflexão e a pesquisa de sua prática podem proporcionar os conhecimentos para o desenvolvimento de estratégias metodológicas e pedagógicas que possam ser utilizadas como mecanismos de integração, socialização e aprendizagem entre esses diferentes estudantes.

Assim, corroborando Jardimino e Araújo (2014), entendemos que é preciso conhecer as reais condições que esses sujeitos vivenciam, de modo que, a partir disso, se possam promover ações que os façam se sentir integrantes, protagonistas no movimento da escolarização e que, acima de tudo, possamos conduzi-los à conscientização do valor desse processo para a sua vida acadêmica, profissional, social, civil, política e cultural.

Para além disso, outro desafio é apresentado por Gouveia e Silva (2017). Segundo as autoras, por mais que existam jovens trabalhadores na EJA, atualmente, existe uma parcela significativa de jovens que frequenta a modalidade e que está "fora do mercado de trabalho, possuem uma visão negativada da escola e retornam para as salas de aula acreditando que, por meio dos estudos, podem modificar sua realidade e seu futuro" (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 321).

Como mostram Ciavatta e Rummert (2010), mudanças ocorreram desde a primeira década do século XXI, quando houve um aumento na oferta de programas governamentais que ligassem a educação formal à educação profissional. Não é o foco deste artigo, mas ilustramos o fato ao destacarmos os programas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (2005), o Projeto Escola de Fábrica (2005), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano (2008), e Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Campo – Saberes da terra (2008). Todavia, segundo Ciavatta e Rummert (2010), por mais que as ofertas tenham sido ampliadas, elas não foram suficientes para recuperar as mazelas provocadas pelas desigualdades educacionais, promovendo até mesmo o seu crescimento. Assim, muitas vezes, a certificação não representa o sucesso e a qualidade do ensino proposto e realizado. Ainda: as autoras afirmam que a ausência de uma política nacional mais efetiva, de uma proposta curricular integradora que atenda às demandas dos sujeitos participantes da EJA, a baixa carga horária e outros tantos fatores, conduzem a uma formação para o mercado de trabalho "informal e de subemprego, o que é incompatível com os diferentes sonhos dos alunos" (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 321).

Nesse sentido, Naiff e Naiff (2008) apresentam a incorporação de um ciclo vicioso e de difícil transposição a que esses jovens têm que se submeter, pois acabam tendo que “abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 406). Logo, temos como resultado muitas contradições referentes à escolarização e ao trabalho. Por isso, muitos jovens que conseguem terminar a EJA, não possuem uma formação integral, a qual integra um conjunto diverso de conhecimentos apropriados, os quais não apenas oportunizam o seu ingresso e permanência no exigente e competitivo mercado de trabalho, mas acima de tudo possibilitam a sua formação intelectual, crítica e social.

Diante dessa reflexão, Gouveia e Silva (2015, p. 752) apontam como possibilidade a instrumentalização desses estudantes a esses conhecimentos “para a tomada de decisões em suas vidas de maneira consciente” e os prepararem “para concorrer por um lugar no mercado de trabalho e na universidade”. Por isso, entendemos que somente através de elaboração e execução de políticas educativas afirmativas, da reformulação curricular, formação específica e qualificada de professores para a EJA, podem dar condições para que o estudante possa “se tornar um agente transformador de sua realidade e também da realidade que o cerca e de possibilitar-lhe perceber as forças que impõem essa realidade e que estão refletidas na escola” (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 753).

Além disso, dentro dessas contradições, temos o desafio da elaboração de uma carga horária, uma vez que, por serem extremamente reduzidas, os conteúdos selecionados não são suficientes para sanarem as necessidades de aprendizagem, de formação integral e de qualidade para os estudantes da EJA; especialmente, se pensarmos nesses estudantes jovens que têm a opção de escolher a continuação dos seus estudos ao longo da vida, mas se sentem incompetentes para ir além da educação básica por não estarem aptos aos critérios que envolvem o ingresso ao ensino superior. Assim,

Com a carga horária reduzida faz-se necessário selecionar o conteúdo e muitas vezes essa seleção não é realizada de maneira consciente e crítica por parte do professor, privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros mais importantes. Dessa maneira, perde-se a oportunidade de proporcionar uma formação ampla nos âmbitos histórico, cultural, social e humano, por meio de temas científicos que promovam uma maior consciência do papel da ciência, da tecnologia e do cidadão na sociedade e no ambiente (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 754).

Posto isso, Lódi (2019) fala sobre outro desafio: o político/social da formação dos estudantes que participam da EJA. Para a autora, o compromisso baseia-se na promoção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos da modalidade que são de “camadas populares historicamente excluídas e discriminadas em nossa sociedade, inclusive de

processos educativos, muitas vezes permeados por uma exclusão velada” (LÓDI, 2019, p. 68).

Diante desses desafios, Miron e Reis (2017) e Miron e ScharDOSim (2020) trazem aspectos que caracterizam a EJA em uma perspectiva da inclusão, na qual compreendemos que, por trabalhar com sujeitos excluídos, a modalidade tem em si sua construção voltada à ação inclusiva. Seja em seu início ao possibilitar a educação escolar a quem não teve acesso à educação em qualquer fase da vida, seja que saiu por problemas em suas trajetórias e, até mesmo, para essas juventudes que hoje fazem parte dela. Já Gouveia e Silva (2015) afirmam a necessidade de propor práticas e estratégias de ensino com a finalidade de promover uma educação inclusiva para todos. Ainda as autoras endossam que “uma educação inclusiva não só abre possibilidades para se alcançar direitos iguais de acesso, mas principalmente iguais condições e motivações para que os alunos possam dar continuidade aos estudos, fazer suas escolhas e não ficar às margens da sociedade” (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 752).

Por fim, Jardimino e Araújo (2014, p. 185), ao focarem especialmente o fenômeno da juvenilização, ilustram bem essa perspectiva inclusiva ao afirmarem que a EJA atua com jovens de “[...] diferentes condições sociais e culturais; de gênero e religiões distintas” e que “buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e mercado de trabalho”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, percebemos que, por meio do aumento da população jovem na Educação de Jovens e Adultos, o fenômeno denominado juvenilização da EJA tem marcado a atualidade educacional de nosso país. Além disso, entendemos que esse fenômeno é a possibilidade de compreendermos os desdobramentos que são marcados pelo processo histórico/social, os quais caracterizam essas juventudes que ingressam, cada vez mais cedo, na EJA. Isso porque produziu mudanças categóricas no seu formato, com novos moldes e realidades que passaram a compor a modalidade.

Assim, no que se refere aos atuais sujeitos da modalidade que caracterizam o fenômeno da juvenilização da EJA, utilizamos autores como Haddad e Di Pierro (2000), Jardimino e Araújo (2014), Alcantara (2016) e Lódi (2019) para nos auxiliarem na discussão que aponta que estudantes que trazem consigo as marcas das exclusões e trajetórias de insucesso escolar. Algo que resulta, muitas vezes, na evasão ou na realocação desses estudantes mais jovens na modalidade. Além disso, uma outra característica é o fato de que muitos desses estudantes são trabalhadores, características que vão requerer a reformulação do currículo para atender às suas necessidades.

No que se refere à escolarização desses sujeitos, entendemos que existem desafios e possibilidades encontrados. Dentre eles, destacamos o desafio do ensino e práticas pedagógicas que devem alcançar um grupo distintos de idade. Ainda, relacionado com a idade, o desafio das relações interpessoais entre as juventudes, adultos e idosos. Além disso, a necessidade da compreensão das identidades, perfis, interesses, motivações e expectativas desses jovens estudantes da EJA, como também, o desafio de se estabelecer políticas públicas e reformulações no currículo, que promovam, de forma efetiva, a escolarização e formação de qualidade para atuação no mercado de trabalho. Temos, de igual modo, o desafio de estabelecermos uma carga horária e materiais didáticos que sejam efetivos para favorecerem ao grupo distinto que compõe a EJA. Também o desafio da formação política/social para que esses estudantes compreendam seus importantes papéis como agentes de transformações na sociedade. E, por fim, o desafio que engloba todos estes e outros, que é desenvolver a EJA em uma perspectiva da inclusão.

Já sobre as possibilidades, destacamos a compreensão das identidades desses sujeitos que são participantes da modalidade. Além disso, a percepção do professor como pesquisador de sua prática, a fim de direcionar os modos e formas de conduzir o seu trabalho em sala. Ainda, a promoção de ações e projetos que favoreçam e promovam a interação e socialização entre os pares, bem como, a valorização dos jovens como protagonistas no movimento da escolarização. Nisso, a importância de ver esses estudantes de modo integral, que significa entender e trabalhar sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural.

Acrescentamos, também, instrumentalizar esses estudantes com os conhecimentos necessários e que possibilitaram sua plena inserção social e o acesso aos bens culturais que lhes foram negados. Para isso, como já colocado, a necessidade da reformulação de políticas educativas afirmativas e dos currículos para proporcionar uma formação qualificada. Por fim, solucionarmos esses desafios por meio da construção da educação na perspectiva da inclusão, uma vez que, dentro dessa perspectiva inclusiva, podemos alinhar as ações de ensino-aprendizagem ao trabalho com as diferenças.

Portanto, mediante a discussão realizada neste trabalho, conseguimos compreender que esse fenômeno de juvenilização da EJA tem requerido novos posicionamentos, a fim de promover a educação de qualidade para todos. Assim, por meio das percepções e reflexões que foram pontuadas, visualizamos quem são esses novos sujeitos que são participantes da modalidade de ensino, como também os desafios e possibilidades que envolvem a escolarização desses estudantes na EJA.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 233 p. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento revista de educação**. n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/189/0>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, 2010, vol. 31, n. 111, p. 461-480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58- 77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 319-342, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3754/2002>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio**, 17(3), 749-767. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629/568>. Acesso em: 13 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LÓDI, Emeline Dias. **O Fenômeno Juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Município De Ponte Serrada-SC**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

MIRON, Keren Talita Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível

em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6545/6370>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 592-611, jul. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação, 2007. p. 13-22

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300010. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 2014, v. 4, 262-273. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.