

OS JOVENS PRESENTES NA EJA: AS (IM)POSSÍVEIS CONEXÕES ENTRE SABERES/CULTURAS JUVENIS E CULTURAS ESCOLARES

YOUNG PEOPLE ATTENDING IN EJA: THE (IM)POSSIBLE CONNECTIONS BETWEEN YOUTH KNOWLEDGE/ CULTURES AND SCHOOL CULTURES

Cláudia Regina dos Anjos¹

Maria José de Paula²

Ramuth Pereira Marinho³

RESUMO: O presente artigo configura-se em uma reflexão teórica/prática sobre a participação juvenil na Educação de Jovens e Adultos - EJA - em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da atuação dos autores enquanto professores dessa modalidade de ensino. Busca-se refletir/reconhecer as especificidades escolares dos sujeitos/jovens da Educação de Jovens e Adultos e pensar sobre suas relações/interseções com a cultura escolar. O objetivo é refletir sobre a condição e a participação juvenil nos processos escolares aos quais estão inseridos. E também, como a escola, sobretudo os cursos da modalidade de EJA tem se organizado para o atendimento desse público no que se refere à participação, reconhecimento e pertencimento de suas culturas no cotidiano das aulas e na organização do trabalho escolar. A sistematização dessa reflexão foi ancorada na proposta socioculturalista, em especial, a freireana, numa perspectiva de uma educação libertadora, dialógica e, ao longo da vida. As reflexões indicam, que de um modo geral, há um hiato entre as culturas juvenis e a cultura escolar, o que acarreta para os educadores desses jovens a responsabilidade dessa conexão. Quando não há nenhum desses dois aspectos no perfil do docente, as dificuldades se expandem, tanto por parte da escola, que não reconhece as especificidades e culturas dos jovens, como dos jovens, que comumente, rompem com a escola evadindo ou manifestando atos considerados indisciplináveis.

PALAVRAS-CHAVES: Jovens, EJA, culturas.

ABSTRACT: This paper is configured in a theoretical/ practical reflection about the youth participation in Youth and Adult Education - EJA - in public schools under the responsibility of the the city government of Belo Horizonte from the actions of the authors as teachers of this teaching modality. We seek to reflect/ to recognize the



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 139-153

¹Doutoranda em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: creginna@gmail.com

²Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: mariajpaola@uol.com.br

³Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: ramuthm@gmail.com

students/ youths educational specificities from the Youth and Adult Education and think about their relationships/ intersections with the school culture. The objective is to reflect on the condition and youth participation in school processes in which they are inserted. And also, like school, especially the EJA modality courses have been organized for this public service in relation to the participation, recognition and belonging of their cultures in the classes quotidian and school organization. The systematization of this reflection was anchored in the sociocultural approach, in particular, by Freire, in a liberating education perspective, dialogic and over the life. The reflections show that in general, there is a gap between youth cultures and the school culture, which leads to these young educators the responsibility of that connection. When there are no these two aspects in the teacher profile the difficulties expand, both by the school, which does not recognize the characteristics and cultures of the young, as young people, which commonly break with the school evading or manifesting acts considered indisciplinares.

KEYWORDS: Young, EJA and cultures.

INTRODUÇÃO

Numa visão contemporânea, a escola é uma instituição social em que emergem e se entrecruzam múltiplas culturas e saberes e nesse sentido, educar significa muito mais do que uma transmissão de conhecimentos, e sim tornar o ser humano mais humano. Apesar disso, ainda é prática comum, na maioria das instituições escolares, pautar a estrutura e o currículo formal em ordenamentos homogêneos, principalmente nas formas de ser e agir dos educandos. Ainda prevalecem, concepções propedêuticas e disciplinadoras. É dado um tratamento uniforme em relação às culturas dos educandos, considerando-os apenas como sujeitos cognoscíveis, desprovidos de marcas identitárias próprias, como classe social, pertencimento étnico, gênero, entre outros. Uma tendência, segundo Efland (2005), de *padronização* e *regularização do pensamento* dos sujeitos.

A educação compreende processos amplos, de aprendizagens e construção de saberes imbricados no desenvolvimento em sociedade dos indivíduos. Ocorre também no espaço escolar, mas não se restringe a este. A escolarização pode contribuir com o processo educativo dos sujeitos - e desde a idade moderna, nas sociedades ocidentais - foi "soerguida" como espaço educativo privilegiado. Possui uma racionalidade técnica e intencionalidade pedagógica própria que acabam por configurar-se de forma restritiva ao eleger as dimensões e os saberes que serão destacados no processo.

Miguel G. Arroyo, no livro "Imagens Quebradas" (2004), argumenta que a tarefa de educar vem tornando-se cada dia mais exigente em consequência das imagens da infância, adolescência e juventude que foram e estão sendo quebradas. No processo educacional e no cotidiano das relações sociais nos deparamos com as imagens quebradas que tínhamos da infância. Essa etapa da vida que foi construída como símbolo de bondade quase angelical foi sendo substituída por imagens de decadência moral. Nesse novo cenário, o convívio com os educandos, dessas imagens quebradas, pode levar o educador a diminuir a sua capacidade de ouvi-los sobre os mistérios da vida e aumentar sua disposição de tornar um juiz dos seus atos.

E nesse sentido, a EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. No caso do Brasil, segundo os dados demográficos (IBGE, 2010) metade da população brasileira com mais de dez anos nunca estudou ou tem apenas o ensino fundamental incompleto. Frente a essa grande dívida social que o estado brasileiro tem com a população, entende-se como primordial garantir a educação "escolar" a todos os cidadãos brasileiros assim

como preconiza pela legislação atual. “Os que não tiveram acesso à educação na idade própria” (BRASIL, 1996). Os potenciais educandos demandatários da EJA é constituído por jovens e adultos, ou seja, “não crianças”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Nos últimos anos, é destacado por Carrano (2007) o aumento do interesse das pesquisas sobre a presença das “juventudes” na EJA. Isso ocorre principalmente pela presença cada vez mais acentuada dos “jovens” nessa modalidade educativa - seja pelo reconhecimento dos mesmos como sujeitos concretos inseridos nos processos educativos formais (já que nas décadas passadas essa categoria “jovens” encontrava-se subsumida na categoria “adultos”, como demonstra os estudos sobre os “Exames de Madureza”), seja pela inadequação dos currículos apresentados a esse público nos anos finais do Ensino Fundamental regular. No entanto, o surgimento ou “reconhecimento” desses jovens - acabam por desestabilizar a “normalidade” dos padrões escolares efetivados na EJA, ainda que essa dívida no Brasil, de apoio governamental e parâmetros legais que garantam a efetividade da oferta escolar básica, para todos os cidadãos, esta preconizada em nossa Carta Magna.

Art. 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 (...).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Embora a escola ainda seja uma instituição de difícil permeabilidade, já que se constituiu, historicamente, como espaço de defesa da tradição, o processo cultural é dinâmico, e, está em constantes mudanças e transformações. Laraia (2006, p. 96) afirma “que uma mudança cultural é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e outra é o resultado de contato de um sistema cultural com outro”. Numa transposição conceitual, apontamos essas mudanças para a instituição escolar. Isso porque consideremos que a instituição escolar como um fato cultural.

Pensando nessa dimensão, segundo Geertz (1989), a cultura é um campo de significados, valores e sentidos, portanto, subjetivos. Estes são compreendidos a partir do entrelaçamento dos signos, que permitem a criação de outros símbolos a partir dos contextos vivenciados. Como pensar a escola como cultura, na perspectiva de Geertz? Considerando que educação é

[...] um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas [...] que envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos. (BRANDÃO, 2002, p. 152).

Dessa forma, o equipamento escolar e seus sujeitos constitui-se espaço/instituição privilegiada de efetivação dessas trocas simbólicas e em permanente câmbio com outras disputas, espaços e ações constituintes do meio social. Portanto, os seus processos de atuação e de intervenções no seu mundo social são um *entrecruzamento* de culturas (BRANDÃO, 2002). A educação, dessa forma, tem como centralidade os sujeitos, bem como seus processos de desenvolvimento e de criação. Assim, pensar a educação é pensar os processos culturais de seus sujeitos. Sujeitos esses que criam, recriam sua existência e significância no mundo. E em especial, os sujeitos da EJA, em que os educandos, via de regra, trazem um acúmulo de vivências e saberes significativamente maiores do que as crianças do ensino fundamental específico. Trataremos, pois, em destaque, os jovens na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Quem são esses jovens e como estão presentes nessa modalidade educativa?

CONCEITO DE JUVENTUDE

Neste trabalho, o conceito de “juventudes” será abordado como um momento específico de “acordos societários” (CARRANO, 2007) de passagem da vida humana, que não se reduz a uma fase da vida preparatória para o mundo adulto e na qual se inserem de formas e intensidades diversas, sujeitos concretos e reais, “cada vez mais autônomo de interações” (SPOSITO, 2003) e delimitados por uma questão etária (ainda que não exclusiva, mas balizada pela faixa de 15 a 25 anos), de classe e pelas marcas (muitas vezes transformadas em elementos de distinção e exclusão) que carregam pelo corpo.

Historicamente, a oferta de processos de escolarização no Brasil - para aqueles que não eram crianças -, sempre foi de alijamento das prioridades pelas elites mandatárias brasileiras, ficando, portanto restrita a iniciativas pessoais ou de organizações não estatais interessadas nas mudanças dessa realidade. Da mesma forma, em um país que sofreu recentemente (segunda metade do século XX) um abrupto e inexorável processo de urbanização e de ampliação da esfera democrática (com o interregno catastrófico do regime militar de 1964-1985) compreende-se, em parte, o descaio atávico na promoção educacional da população em geral e uma pífia ação demandatória e/ou reivindicativa por parte dessa última. Galvão e Di Pierro (2007), em relação à população rural, elucidam parte dos motivos dessa “despreocupação” com a escolarização:

As situações de leitura e escrita foram raras na vida cotidiana dessas pessoas, restritas a eventuais cartas, contas de armazém ou cerimônias religiosas. Os contatos sociais eram limitados à família e vizinhos, e as aprendizagens relacionadas ao trabalho doméstico ou na lavoura realizadas por imitação ou mediante instruções verbais. (GALVÃO & PIERRO, 2007, p. 16).

Destaca-se também, como corroborado por Carrano (2007) que o “surgimento dos jovens como atores sociais significativos em nossas sociedades” é algo recente em nosso percurso histórico. E ocorre de forma diferente nas diversas partes do mundo. A concepção de “juventudes”, ou melhor, o reconhecimento de pessoas nessa categoria social, ainda se encontra em processo em vários lugares, e, no caso brasileiro encontrará ressonância a partir dos meados da década de 1980.

Não obstante a presença dos que atualmente chamaríamos de “jovens” nas turmas de alfabetização, formação sindical e/ou operária e de elevação de escolaridade, esses eram tidos como adultos, inseridos em processos de “Educação de Adultos”. Inclusive, nas próprias Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) – “maior evento internacional na modalidade EJA e busca o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator contribuinte à educação ao longo da vida” ainda não de destaca em sua sigla-conceito, a categoria “jovens”. Somente, em suas duas edições mais recentes (Hamburgo 1997 e Belém 2010) insere-se a palavra “jovens”, ao se tratar da modalidade de “Educação de Jovens e Adultos” (Fórum Internacional de Sociedade Civil, 2008).

Contudo, como assinalado anteriormente, a ampliação da percepção e o reconhecimento dos jovens nas turmas da EJA, na atualidade brasileira, é notória. Como exemplo, Brunel (2004) parte dessa constatação para refletir sobre “Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos”, destacando, porém, que essa não era uma realidade anos atrás, no cotidiano da EJA.

Comprendemos que esses sujeitos jovens possuem o mesmo direito à educação e a escolarização do que qualquer adulto e criança. Também entendemos que esses jovens sempre estiveram nas turmas de alfabetização de escolarização de adultos, embora em números menores que os atuais, subsumidos enquanto “educandos adultos”. Sendo assim, faz-se urgente desvelar os motivos os quais contribuíram ou forçaram a mudança desse quadro.

São sujeitos do tempo presente com suas dúvidas, angústias, culturas, expressões, simbolismos, crenças, descrenças, entre outras, embora, muitas vezes, são reconhecidos e nomeados pela violência que são também vítimas. Mas, de fato quem são os jovens da EJA que estamos nos referindo?

Sujeitos com trajetórias pessoais diversas e marcadas, no mínimo, por percursos escolares truncados, o que acaba por reforçar processos de exclusão social. Muitos desses jovens tiveram que assumir grandes responsabilidades, típicas do mundo adulto, tais como a constituição de uma família e/ou a inserção no mundo do trabalho. Como alerta Carrano (2007):

Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude. (p.05)

Mesmo aqueles - graças ao investimento de esforços familiares - que ainda não arcam com as responsabilidades de sustento familiar são impelidos a continuar seu percurso escolar frente às novas exigências de escolaridade para uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, percebidos por eles e pelos seus responsáveis.

Trabalho "Saí da escola para tentar ser jogador de futebol no time do Fortaleza. Passei na peneira, mas fui dispensado porque não estava estudando. Perdi a grande chance da minha vida porque deixei a escola. Voltei porque quero fazer administração."

Marcelo José da Silva, 16 anos, educando do 3º ciclo da EJA (7ª e 8ª séries), em Juazeiro do Norte, CE.

Trabalho "Durante o dia, trabalho em uma casa de família e à noite vou para a escola. Prefiro frequentar as turmas da EJA porque as aulas são mais tranquilas, não tem bagunça. A minha vontade é fazer faculdade de administração de empresas e quero estudar até quando for possível."

Jessilane Rodrigues Aquino, 15 anos, aluna do 3º ciclo da EJA (5ª e 6ª séries), em Marabá, PA. (Revista Nova Escola, 2011, p. 3).

Além disso, muitos desses jovens foram alijados à EJA, independente se possuísem maturidade para vivenciar uma experiência típica de pessoas mais velhas, em função da inadequação de suas ações e posturas, frente ao formalismo rígido do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Nesse sentido, a EJA se torna uma "escola de segunda chance" para os educandos ao mesmo tempo em que se tornou uma válvula de escape da instituição escolar para aqueles "desajustados". Paula (2010) parece concordar com essa análise quando afirma:

Tornou-se comum encaminhar os adolescentes, a partir dos 15 anos e jovens adultos, que procuram a escola para ingressar ou retomar seus estudos para EJA sem que outras oportunidades de educação lhe sejam oferecidas. De maneira que os conflitos intergeracionais se acentuam, na segunda metade da década de 90, devido ao fenômeno da juvenilização da EJA, devido à fixação da idade mínima para certificação em 15 anos (Ensino Fundamental) e 18 anos (Ensino Médio) definida no art. 38 da LDB 9.394/96.

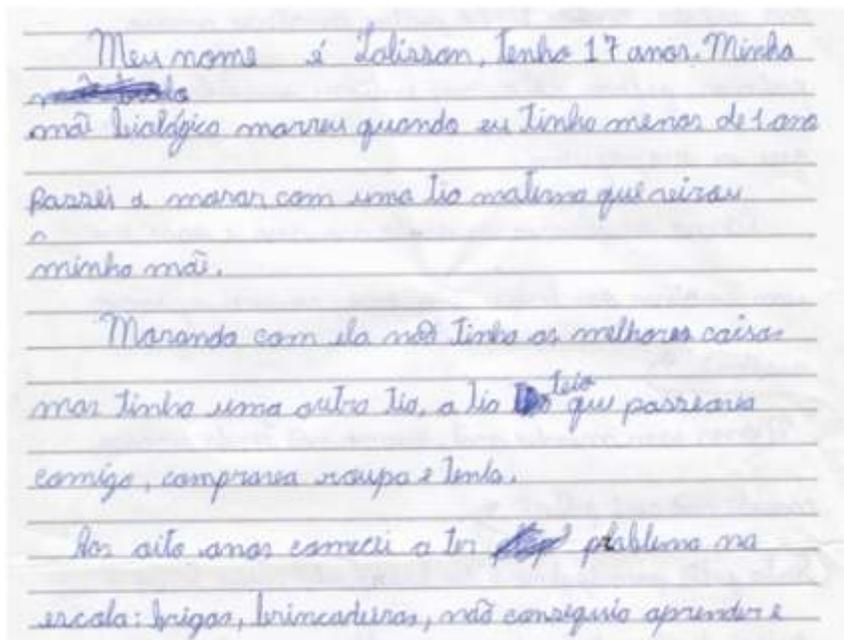
Além disso, adolescentes têm visto na EJA, a oportunidade para

acelerar seus estudos e a escola a possibilidade de “livrar-se” de educandos indisciplinados, como consequência, percebemos a EJA sendo usada como forma de acelerar e corrigir a defasagem idade/série. É preciso salientar ainda as experiências de vida, a maturidade e as necessidades de alguns adolescentes que precocemente tiveram que assumir grandes responsabilidades como a constituição de uma família ou o ingresso no mundo do trabalho. (p.1).

Neste ano de 2014, o encaminhamento político da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da gestão educacional, foi dos educandos do 3º ciclo do diurno que completasse 15 anos até 31 de janeiro do corrente ano, seriam/foram automaticamente transferidos para EJA no horário noturno. Isso a revelia dos professores da EJA, dos pais e mães ou responsáveis legais e dos próprios jovens. Muitos desses educandos, em discordância procuraram outra Rede de ensino para dar continuidade em seus estudos.

OS JOVENS DA EJA

Meu nome é Camila, tenho 15 anos e estudo aqui (turma externa de EJA). [...] Quando nasci eu era uma criança com muitos problemas, ficava mais no hospital do que em casa. Morei

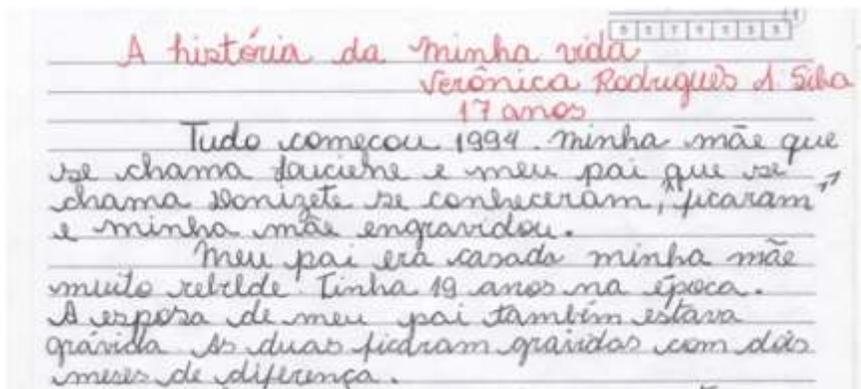


com minha mãe até meus três anos de vida. Com três anos fui morar com minha tia Geovânia, ela me dava de tudo, me tratava com se eu fosse filha dela, ela ainda tinha dois filhos, a Carolina e o Daniel. Ela não tinha muitas condições e recebia ajuda de outras pessoas. [...] minha mãe amigou com o filho dessa senhora, o nome dele é Wesley. Ele cuidou de mim como se eu fosse filha dele.

No tempo que a minha mãe sumiu, ela teve dois filhos a Bianca e o Gean. [...] Ninguém naquela casa gostava de mim. Eles faziam tudo de tudo para minha mãe me bater. Durante cinco meses eu fiquei apanhando diariamente. Até que a prefeitura nos ajudou doando uma casa para a minha mãe. [...] Eu fazia supletivo no Bairro Palmital em Santa Luzia e morava com minha mãe. Todos os professores falavam que eu tinha um grande futuro pela frente, tinha grandes chances de passar para o Ensino Médio.

Sou Lucas Cunha, tenho 16 anos nasci em Belo Horizonte. Minha mãe se chama Maria Lúcia o e meu pai José Maria. Tinha dois anos quando ele faleceu. Tenho 8 irmãos por parte de mãe e 1 irmão de consideração que é filho do meu padrasto. Minha mãe teve o meu irmão mais velho, que tem hoje 25 anos, o Carlos Alberto, antes de se casar com o meu pai. Depois que se casou com o meu pai nasceram: Virlene, Javé, eu e a Estela que temos: 22, 19, 16 e 14 anos respectivamente. Quando meu pai morreu a Estela tinha menos de um ano, meu irmão Carlos ajudava minha mãe a cuidar da gente. Ele já trabalhava e ajudava minha mãe, que recebia pensão do meu pai, com as despesas e também tomava conta da gente. [...] Quando eu tinha 7 anos minha mãe conheceu meu padrasto que se chama José de Jesus, o Dujé, que tem hoje 52 anos, e com ele teve mais quatro filhos: Tássio, Katia, Lívia e a Elís com 10, 9, 7 e 5 anos, e tem também o meu irmão de consideração, que tem aproximadamente 22 anos: O Áureo

Fiquei grávida aos 12 anos, terminei o namoro com o pai da minha filha. Minha mãe tinha problemas com as drogas e bebida e eu e meus irmãos corremos o risco de irmos para o juizado de menores. Fiquei um tempo sem conseguir dar atenção aos estudos. Minha cabeça ficava a ponto de



explodir de tanta coisa que estava passando na minha vida. No ano de 2009 parece que as coisas estão melhorando um pouco. Minha mãe voltou da casa de recuperação sem vício nenhum. Eu estou conseguindo ter minha cabeça no lugar, as coisas estão melhorando um pouco. Não estão as mil maravilhas, mas tá bem melhor que antes.

Os depoimentos foram escritos por educandos do Ensino Fundamental da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RMBH. Todos esses jovens moravam/moram em vilas da regional centro-sul da capital de Minas Gerais.

Os testemunhos ilustram o foco central deste artigo: discutir algumas de nossas angústias, reflexões e aprendizados no caminho percorrido em nossa experiência profissional concreta de atuação com jovens e que frequentam as turmas de EJA. São jovens, que na sua maioria, enfrentam problemas como a pobreza extrema e têm experiências de vida fortes: perda

dos pais muito cedo, pais usuários abusivos de drogas, gravidez precoce, necessidade de migrar de outros bairros da cidade ou de outras regiões do país, necessidade entrar no mundo do trabalho muito cedo para ajudar família ou mesmo sustentá-la, cuidar dos irmãos mais novos, cumprir medida socioeducativa, entre outros. Alguns são vítimas da exploração e violência infantil e juvenil, outros são usuários abusivos de drogas ilícitas.

A chegada do primeiro filho ainda na adolescência afasta da sala de aula, principalmente as meninas, que param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois vão para a EJA. Assim, não estudam com seus pares de idade de formação e concluem o curso em um tempo menor. Segundo os dados da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (2004), 20% dos meninos que largaram os estudos tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos. Entre as mulheres, esse percentual é de quase 50%. Dessas, 13% se tornaram mães antes dos 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos.

A inconstância na vida deles não permite que tenham a educação como prioridade, o que os leva a abandonar a escola diversas vezes. Estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) frequentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam frequentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de dois anos de defasagem quando deixaram de frequentar a escola.

Na modalidade EJA do ensino fundamental, os resultados do Censo Escolar 2012 mostraram que o perfil etário dos educandos dos anos iniciais está superior ao daqueles dos anos finais. Esses resultados indicam que a transição entre essas duas etapas não está ocorrendo de forma contígua. Uma das hipóteses é que os anos finais de EJA estejam recebendo educandos provenientes do ensino regular.

A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos educandos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo. O estudo - *Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*, publicado em 2011 na série Cadernos de Reflexões, do MEC, revela que 29% desse público que está matriculado do 1º ao 9º ano já exercem alguma atividade remunerada, sendo que 71% ganham menos de um salário mínimo. A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho faz com que mudar para as turmas da EJA, sobretudo no período noturno, seja a única opção.

Mesmo os que não têm um emprego remunerado fora de casa têm obrigações domésticas, como cuidar da própria casa, o que inclui cuidar de irmãos e sobrinhos menores enquanto as mães e/ou irmãs trabalham. Alguns improvisavam “bicos” como tomar conta e lavar carros, cuidar de animais domésticos que ficam sem seus donos durante o dia, cuidar de crianças de parentes, vizinhos e conhecidos, serem ajudantes de pedreiro, manicure, fazer pequenos mandados, carregar entulho, ficar na porta de supermercado ajudando a carregar as compras etc.

A ausência de horizontes de mudança social afeta populações em situação de pobreza extrema influi na falta de motivação e nas dificuldades que os educandos enfrentam para se inserir em processos de escolarização. Estudar para quê? Esse é o motivo pelo qual se recomenda que a educação de pessoas jovens e adultas adote uma perspectiva integral e estratégias intersetoriais e interministeriais (DI PIERRO, 2010) com o objetivo de inserir o educando em uma atividade produtiva de resgate da autoestima.

Nesse sentido, os fatores que contribuem para a evasão escolar são muitos, trata-se de um problema complexo, que ultrapassa os muros da escola e o sistema educacional (ARROYO, 2000). Entre eles, estão os diretamente relacionados à função central da escola, que é lidar com o saber escolarizado, bem como com as ações governamentais e educacionais que visam a garantia do acesso e da permanência do jovem na instituição. Ao observarmos mais de perto este ambiente constatamos a falta de apoio ao educando que apresenta dificuldades educacionais. A necessidade de trabalho e as próprias condições de vida de jovens pobres os afastam da escola (Paula, 2012) e

mesmo, alguns continuam, mas não conseguem perceber sentido na escola.

Censo Escolar de 2012, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), aponta estagnação das matrículas no Ensino Médio. Houve uma redução de 0,3% de estudantes de 15 a 17 anos matriculados este ano. (8.376.852 matrículas em 2012 e 8.400.689 em 2011). A diminuição das matrículas acontece ao mesmo tempo em que cresce o número de educandos com idade para cursar o ensino médio. Em 2007, eram 10.262.468 jovens em idade escolar (8.369.369 educandos matriculados). Já em 2011, último ano com esse dado, o país contava com 10.580.060 pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos.

Uma das hipóteses é que os educandos estejam retidos nas séries finais do ensino fundamental, já que 1.154.492 educandos do fundamental estão acima da faixa etária atendida por essa etapa de ensino. Outra hipótese apontada pelo documento é que parte desses adolescentes esteja matriculada na EJA. Nota-se, pelo fluxo escolar, que parte os educandos que concluem o ensino fundamental não estão migrando para o ensino médio na idade adequada.

O QUE APRESENTAMOS A ESSES JOVENS - POSSIBILIDADES DA EJA COMO EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA EM SEUS PROCESSO ESCOLARES

A convicção da necessidade de um olhar diferente do padrão, a procura de uma forma diferente de perceber os educandos e discutir seus valores, assinalou fortemente nossa compreensão de escola, nossa teorização sobre sua dinâmica e, principalmente, mudou nossa forma de inserção na educação.

Na tentativa de perceber as pessoas e buscar um sentido para os conteúdos, para a ciência e o conhecimento fomos procurando conhecer e aproximar cada vez mais dos sujeitos. Nossa percepção treinada para ver as coisas com base na linguagem oficial foi alargada quando encontramos os educandos da EJA. Com isso, passamos a compreender como éramos limitados em relação à compreensão que eles tinham do mundo, da vida, as formas que encontravam para sobreviver. Demo-nos conta “da diversidade de formas de aprender, conhecer, perceber, viver e se expressar, e que tais formas não podem ser comparadas utilizando medidas lineares” e que a “educação representa apenas uma das formas de aprender” (FASHED, 2004, p.161). Compreendemos como era preciso conhecer os sujeitos para ajudá-los a aprender, em vez de ensiná-los, a construir o próprio caminho, a própria compreensão, apoiá-los, fornecer-lhes meios e facilidades, incluindo recursos para ajudá-los a aprender. Acreditamos, como Arroyo (2000) que nosso ofício de mestre demanda que conheçamos os educandos a fundo, nas suas possibilidades e limites materiais, sociais e culturais de ser gente, de humanizar-se ou desumanizar-se, de desenvolver-se como humanos.

O contato com os jovens adolescentes que se portam como sujeitos de vontades, de desejos, de corpos e de potencialidades juvenis que, a princípio não correspondem à compreensão prevista, ao não se disporem “protagonistas” no ritmo esperado no cumprimento das atividades escolares desafiam-nos a procurar entender o que estão buscando ali. O querem esses jovens da escola? Alguns são inquietos e não param em sala de aula, e outros, são mais apáticos com um olhar distante. Alguns estão ali contra a própria vontade, obrigados pela família ou pelo Conselho Tutelar, outros porque querem logo o certificado do Ensino Fundamental. Mesmo não sendo quietos dão notícia de tudo o que acontecem na sala e no entorno. Gostam de atividades desafiadoras, diferentes e surpreendentes que faziam rápido para dar tempo de dar uma volta, tomar água, ir ao banheiro e dar uma olhada no que está acontecendo. Também gostam muito de uma atenção especial e de uma conversa com o professor e com os colegas.

Fora da escola, com mundo globalizado de hoje, no qual os processos de “importação” cultural são constantes, o indivíduo se vê imerso em um conjunto de possibilidades antes improváveis ou mesmo impossível. Com a difusão dos meios de comunicação mesmo os jovens pobres têm acesso, ainda que de forma restrita e desigual, a um circuito de informações que se

amplia cada vez mais. Por meio dos diferentes veículos da mídia, têm acesso a informações, solicitação de consumo que incitam sonhos e fantasias, além dos mais diferentes modelos e valores de humanidade e de viagens a cenários e a espaços que nunca poderiam estar presentes fisicamente. (DAYREL, 2004).

Nos anos finais do Ensino Fundamental voltado para as crianças e adolescentes, em algumas redes terceiro ciclo de idade de formação, é comum diretores - para se livrar da indisciplina e evitar que os resultados da escola nas avaliações externas piorem o que impacta o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - “empurrarem” os casos considerados problemáticos para as turmas de EJA. Dessa forma, faz-se um verdadeiro processo de higienização do Ensino Fundamental, que vê as turmas de EJA como algo menor e sem importância. Como dissemos anteriormente, há casos que essa higienização e institucional e em larga escala.

Os educandos intuem esse jogo do sistema e passam a acreditar que estudar na EJA é “algo menor” que “vale menos”. Os meninos e meninas têm uma descrença na instituição escolar, isso se reafirma, muitas vezes, na postura de hostilidade, de resistência à instituição escola e à figura do professor/a. São frequentes relatos sobre expulsão e de agressão a professores ou outros profissionais da escola que estudaram, nas palavras deles, são “folgados” (porque não os respeitam). Contam histórias de “matar” aula, sair de casa para ir à escola e ir para outro lugar, e de serem reprovados muitas vezes. São muitos os depoimentos de educandos que em outros termos se consideram “diplomado na 5ª série”, porque ficam anos a fio nessa série.

No decorrer do trabalho, ratificamos que adolescentes gostam de atividades desafiadoras e diferentes, especificamente as de Matemática, envolvendo calculadora, desafios lógicos prendem a atenção deles. As atividades de linguagem que utilizam dicionários, ou atividades em Inglês e Espanhol também os atraem bastante. Querem sempre atividades surpreendentes e desafiadoras. Alguns gostam de ajudar os mais velhos em suas atividades. Outras atividades que se interessam muito são as relacionadas às tecnologias contemporâneas, especialmente, com computadores e máquinas fotográficas.

E gostam, também, muito de conversar, falar do dia a dia, das festas, dos/das “ficantes”, dos problemas familiares etc. Há sempre os mais calados, mas gostam de ficar por perto prestando atenção, rindo e participando silenciosamente. Na sala de aula, as relações de companheirismo se tornam mais importantes que as funções primordiais atribuídas à escola. É necessário negociar a pertença desses meninos e meninas a uma identidade discente, pois o que insurge é um jovem disposto a interagir, apesar de ser educando (NOGUEIRA, 2006). Perguntávamos sempre como agir enquanto buscávamos achar um lugar significativo para eles ou pelos menos para nós.

Nada mais premente do que debruçar sobre essa temática e buscar as experiências sociais vividas por esses jovens. Aproximar dos indivíduos que são certificados no Ensino Fundamental nas turmas de EJA e dos que ainda estão frequentando e procurar compreender como elaboram suas vivências na concretude de suas existências, suas formas de sociabilidade, os significados que atribuem, bem como os projetos que elaboram para suas vidas, pois as escolhas desses jovens, suas trajetórias pessoais, seus acervos de valores e conhecimentos já não são mais impostos como heranças familiares ou institucionais. Acolá revelá-los em sua condição de jovem na vivência em outras instâncias sociais, como família, no trabalho, espaço público, lazer.

Embora haja ampliação de oportunidades, há também restrição do seu acesso. Podemos dizer que, no Brasil, a modernização cultural não veio acompanhada de uma modernização social. Essa é uma das faces perversas da nova desigualdade. Os jovens pobres se veem, assim, privados da escola, privados do emprego, que vêm acompanhados pela limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, da limitação dos direitos de vivenciar a própria juventude, e, o que é mais sério, veem-se privados da esperança.

Como lembra Martins (1997), a nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. Cria uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem

reciprocamente, embora parecidos na forma: nos dois podem ser encontradas as mesmas coisas e imagens, mas as oportunidades são completamente desiguais.

Nas últimas três décadas, o mesmo processo de mutação social que transforma a escola em ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo, passa por transformações estruturais que provocam, entre outros efeitos, o desassalariamento e o desemprego. Há uma crise da mobilidade social que produz o aparecimento de numa nova desigualdade social – processos de inclusão precária e subalterna – e a multiplicação de desigualdades. Portanto, há uma negação dos possíveis benefícios advindos da educação escolar em termos de mobilidade social. A disseminação das oportunidades escolares transforma os diplomas em bens comuns, que perdem sua capacidade de credenciar os indivíduos para o mundo do trabalho, e induz a uma busca cada vez mais forte de novas oportunidades. (SPÓSITO, 2003).

O QUE A ESCOLA TEM CONTRIBUÍDO PARA A FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA DESSE JOVEM?

Acreditamos que a questão fundamental para a construção de uma proposta educativa que dialogue com as diversas juventudes seria reconhecê-las em suas especificidades e minorar objetivamente, o sentimento de serem “alienígenas em sala de aula”. Dessa forma, é preciso pensá-las no presente reconhecendo-as em seu universo de interações simbólicas e considerar suas vivências e particularidades quando se planeja ou efetiva-se uma proposta de trabalho com esses sujeitos.

Evasão "Entrava na escola e logo saía. Achava que não aprendia nada. Só aos 15 anos comecei a levar os estudos a sério. Casei há dois anos e minha sogra me incentivou a voltar. Para tudo nessa vida, tem de estudar. Hoje, se estou com dificuldades, procuro o professor. Meu sonho é ser médica e vou correr atrás disso."
Mari Tais da Silva, 19 anos, aluna do 3º ciclo da EJA (5ª e 6ª séries), em Juazeiro do Norte, CE.

Desmotivação "Fiquei três anos fora do colégio porque achava estudar chato demais. Cheguei a dizer para a minha mãe que 'preferia morrer a voltar pra escola'. Ela tem 60 anos e me convenceu a voltar quando ela própria se matriculou. Hoje, estamos na mesma turma."
Wallace Jonatas Belo da Silva, 17 anos, educando do 4º ciclo da EJA (7ª e 8ª séries), em Sertãozinho, SP. (REVISTA ESCOLA)

A partir disso, destacamos a importância de pensar o desenvolvimento de processos educativos que contemplem o jovem como sujeito de direito. Não podemos esquecer: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida, expressam de formas variadas, têm desejos etc. Dessa forma, é fundamental que os escutemos que os reconheçamos enquanto sujeitos e produtores de saberes e culturas. Que também consigamos ver nas suas práticas cotidianas e nas formas de sociabilidades que desenvolvem, traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los. Um exemplo do movimento dos jovens na escola foi em 2006 a aprovação em assembleia do Orçamento Participativo Juvenil nas verbas destinado ao projeto de Ação Pedagógica de uma escola da regional Barreiro. Esse projeto continha uma verba para ações pedagógicas e todo ele era discutido e aprovado pela comunidade escolar de forma geral. Os jovens da EJA se organizaram e solicitaram decidir pela aplicação de 10% da verba.

Mas, como a escola e, especificamente, o atendimento da EJA, tem dado conta de um atendimento mais significativo desse público? Dayrell (1996) localiza a urgência de se pensar em uma nova escola, uma nova organização, uma nova concepção de educação em que os sujeitos sejam a centralidade de processo escolar. É nesse sentido, que destacaremos algumas práticas educativas pensadas para/com os jovens na EJA. Um destaque de prática seria essencialmente tomar os jovens como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida, levando em conta a importância de uma formação para o trabalho que possibilite ampliar as suas potencialidades na descoberta de um projeto de vida no qual se coloquem como sujeitos de direitos.

Entre vários, destacamos o trabalho que incluía as tecnologias contemporâneas. Entendendo as tecnologias contemporâneas como os recursos, técnicas e ferramentas utilizadas hoje para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Domingues (1997), é impossível pensar a educação, especialmente o ensino, sem o uso das tecnologias. Elas podem auxiliar em muito o espaço/tempo de aprendizagem. Embora tenhamos ainda muitos problemas de acesso no campo das tecnologias eletrônicas, midiáticas e digitais, sobretudo, nas camadas mais pobres, há uma predisposição dos jovens em acessá-las e, na maioria das vezes, em dominá-las. Um exemplo disso, foi uma das ações do Projeto de Sustentabilidade desenvolvido em uma escola da RMBH/MG, na região centro sul da cidade, em que houve uma campanha de conscientização sobre a coleta de lixo, os jovens se organizaram em grupos e construíram os panfletos para a distribuição na comunidade. Para essa construção utilizaram os computadores da escola no tempo/espaço do Projeto – duas horas semanais – e, ainda, encontraram-se em na cada de um jovem que possuía computador e acesso a internet para finalizar. As escolas, de modo geral, ainda não são bem equipadas, embora exista nas publicidades e discursos governamentais a importância de recursos e instrumentos tecnológicos (eletrônicos) para uma aprendizagem mais qualitativa, estes não chegaram, de fato, à maioria das escolas públicas no Brasil ou, quando chegam, já estão defasados em função dos processos de compra do poder público. Outra questão é o tempo desses jovens, a maioria são trabalhadores e dispõem somente do tempo regulamentar de aula por dia, no caso da RMBH/MG, são três horas diárias. Mesmo assim, ainda encontram tempo para suas vivências e socializações em meio midiáticos.

Outra prática que podemos destacar como próxima dos educandos foi o Curso/Oficina Arte e Mídia, durante os anos de 2006 a 2008, na região do Barreiro, em que teve uma inserção significativa de jovens na modalidade de EJA e que muitas vezes não participavam ativamente das atividades propiciadas pela escola por não se identificarem com as mesmas.

Diante dessa necessidade, no ano de 2008, foi desenvolvido o projeto “Arte e Mídia”, que visava atender as especificidades desse jovem na EJA, em seus diversos aspectos. O curso-oficina “Arte e Mídia” surgiu a partir da necessidade de se pensar no mundo atual, onde há o cenário da chamada “era da comunicação”, em que os meios de produção, circulação e trocas culturais vêm se expandindo, através das tecnologias e da revolução da informação. Nesse sentido, o trabalho a partir dessa dimensão tornou possível pensar na formação de cidadãos capazes não somente de “ler” criticamente as imagens e as informações veiculadas pelas diversas mídias, como também constituir uma experiência em arte, sobretudo, na construção da imagem. Nesse sentido, implicar a arte numa produção cultural dinâmica nos possibilitou repensar as formas do como e para quê ensiná-la. Pois, os jovens educandos do curso oficina já traziam consigo conhecimentos e vivências artísticas. O que apenas aconteceu foi relacioná-las aos outros conhecimentos culturalmente acumulados pela humanidade. De certa forma, parece-nos que esses jovens constituíram um grupo de trabalho. Recuperando Dayrell (1996), a identificação dos educandos com o grupo de trabalho é uma característica da juventude e da adolescência, e mais, é entendida como primeiro momento da juventude. Por isso, o planejamento foi diferenciado e dinâmico, pensado nas particularidades desse público.

Levando em consideração o jovem no mundo contemporâneo e suas relações com as tecnologias. A participação dos educandos na decisão do currículo foi possível e fundamental, pois a partir de debates, leituras e informações decidiram se seriam essas três expressões mesmo. Decidido, após experimentar todas as propostas, cada um teve a liberdade e oportunidade de optar por uma das expressões para aprofundamento. O trabalho com rádio, vídeo e fanzine teve como objetivo trazer os conceitos e a história dessas mídias, qual o seu formato, que tipo de linguagem é utilizada e qual a seu impacto na sociedade. Assim os jovens, construíram alguns programas de rádio, a criação e análise de esquetes de filmagem e a construção de fanzines. Já o trabalho a partir da fotografia permitiu a compreensão da história da fotografia, sua inserção na sociedade e o olhar dos jovens sobre a escola. O terceiro trabalho foi pautado a partir da visão cinematográfica, nele foi possível discutir e compreender os conceitos e elementos do cinema e suas diversas formas de expressão. Em seguida, o trabalho sobre vídeo. No que se pese o investimento da RMBH na materialidade das escolas, ainda não há equipamentos suficientes, por exemplo, para esse tipo de trabalho que foi realizado pelos professores. Muitas vezes trabalham com computadores pessoais porque os da escola não funcionam. A conclusão desses trabalhos culminou na produção de um vídeo sobre juventudes e numa exposição das fotos produzidas pelos jovens. (ANJOS e CARVALHO, 2012).

Diante do exposto, é necessário, que os educandos da EJA tenham a oportunidade de refletir sobre suas vivências e experiências. Para isso, é necessário o contato direto com práticas pedagógicas diversificadas, com pesquisas, observações, análises e críticas, sobretudo, com a uma pedagógica que aguce as dúvidas e perguntas. A prática dialógica, como propôs Paulo Freire, é potente no trabalho com os jovens da EJA, por justamente, dar conta de problematizar situações, vivências e experiências trazidas para escola e, também, os conhecimentos escolares que por muito tempo ficaram intocáveis.

Necessário para esse trabalho com os jovens que os professores/educadores tenham como prática pedagógica o respeito e reconhecimento às diferenças, que tenha como filosofia pedagógica o diálogo e a importância do erro. Enfim, que entenda os sujeitos jovens nas suas várias dimensões e proponha questões desafiadoras no que se refere ao conhecimento escolar em diálogo com as suas experiências.

NOTAS

¹Nesse sentido, utilizamos a conceituação de Jesus (2009, p. 2640): "o Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo". Este é o que traz prescrita institucionalmente conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

²Exames de Natureza é o "nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava". (MENEZES & SANTOS, 2002).

³Na linguagem coloquial do Brasil, designa atividades laborativas precárias e/ou temporárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Cláudia R. e CARVALHO, Fernanda Almeida de. Arte e Mídia: diálogos possíveis no cotidiano dos jovens educandos da EJA. **Arte/Educação on line**: Federação de Arte/Educadores do Brasil, v. 1, n. 01, 2012. Disponível: www.caindexsis.com.br/ojs/index.php/arteeducacao/. Acesso em 22-05-2013.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e professores**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n.0, p. 1-108, ago.2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

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

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista REVEJ@**, nº ZERO, 2007.

CARRANO, P. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado na cidade de Porto Alegre, 2009. http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf. Acesso 25/09/2012.

DAYRELL, J. NOGUEIRA, P, MIRANDA, S. **Os jovens de 15 a 17 anos – características e especificidades educativas**. BRASÍLIA: MEC, 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DOMINGUES, Diana. Introdução: A humanização das tecnologias pela arte. In: **Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. DOMINGUES, Diana (Org.) – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBERG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Fórum Internacional de Sociedade Civil: **preparando-se para VI CONFINTEIA**, 2008. Disponível em <http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>. Acesso em 23/05/2013.

GALVÃO, A.M.; PIERRO, M.C.D. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo, Cortez, 2007, Coleção Preconceitos.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JESUS, A. R. de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. 2009, S/P. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf, visitado em 15/3/2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. 11. ed. São Paulo: Zahar, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>, visitado em 15/3/2014.

NOGUEIRA, Paulo. **Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola plural**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: 2006.

OLIVEIRA, M. C. C.; ALMEIDA, S. I. B. Uma proposta temática para a educação de jovens e adultos. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE**, 5., 2005, Recife. Trabalhos apresentados... Recife, PE: Centro Paulo Freire, 2005.

PAULA, R. S. **A Diversidade e Relações Intergeracionais - O não-lugar da pessoa idosa na EJA**. Cátedra UNESCO, 2010.

PAULA, S. G. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de BH**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. (Tese de doutorado). 2012.

Revista Nova Escola, nº 244, 2011. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja639052.shtml?page=0>. Acesso em 23/05/2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

Recebido em: 18/01/2014
Aprovado para publicação em: 21/05/2014