
OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO REGULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise

Mírian Carvalho de Araujo Barreto
Silvia Alicia Martinez^(*)

RESUMO

O ensino médio regular noturno e a educação de jovens e adultos (EJA) trazem semelhanças e desafios às políticas públicas. Numa pesquisa de cunho qualitativo buscou-se levantar a "realidade" dessas duas modalidades tomando como ponto de partida uma escola da rede pública estadual no município de Campos dos Goytacazes, RJ, observando a ocupação do "espaço" da EJA e do regular entre os jovens. Suas falas expressam a escolha pelo regular ou EJA, o sentido de ser aluno no noturno, a expectativa numa educação de formação geral básica, além das (des)vantagens contidas numa e outra modalidade. A redução da oferta e o anunciado esvaziamento deste segmento assinalam gradativa substituição do regular pela EJA no cumprimento da educação básica, e o ensino técnico como alvo na formação desses jovens.

Palavras-chave: Ensino médio regular noturno; educação de jovens e adultos; juventude.

As razões que concorrem para a permanência de jovens no ensino médio regular noturno, apesar da distorção etária e a ação cada vez mais frequente de encaminhamento e/ou migração para os cursos noturnos com vias ao aligeiramento do processo escolar, presente não apenas no período de conclusão, mas em toda a etapa de formação escolar básica, indicam que este é um tema que ainda precisa ser aprofundado. Segundo Navarro (2005), o resgate da história do ensino noturno no Brasil aponta um espaço que não leva em conta a condição de seu estudante.

A preocupação com tal realidade despertou o desejo de aprofundar conhecimentos teórico-práticos sobre a experiência vivida no âmbito da rede pública estadual de ensino no município de Campos dos Goytacazes, RJ, o maior do estado, com alta renda *per capita*, mas que vive os efeitos da má distribuição desta. O cultivo da cana-de-açúcar compõe um passado hoje em decadência, enquanto o petróleo e o recente porto do Açú trazem perspectivas de novos tempos à economia da cidade.

O foco de observação e coleta destinou-se aos concluintes da educação de jovens e adultos (EJA) e do regular noturno numa unidade escolar, privilegiando-se a fala dos próprios jovens, tendo como referência o ano de 2009 e ampliando para a oferta em 2010. A escolha pela escola pública pauta-se no alto percentual de estudantes brasileiros matriculados na rede pública em todo o país em relação aos que estão na rede privada.

^(*) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro. Mírian (UENF). *E-mail:* mirian-barreto@hotmail.com.
Silvia Martinez (UENF). *E-mail:* silvia-martinez@hotmail.com.

Paralela a isso, a questão da formação escolar num curso de formação geral impôs certo grau de reflexões diante da exigência de trabalhadores qualificados, produtivos, competitivos e flexíveis, indicando a necessidade de se avançar nos debates que ultrapassem a questão da dualidade estrutural (propedêutico e profissional) que vem constituindo historicamente esse nível de ensino.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, as falas dos jovens foram colhidas com o propósito de conhecer suas relações com a escola noturna, marcadas pelas trajetórias pessoais; além das razões na escolha pelo regular ou EJA numa relação direta com a educação de formação geral básica e o ensino profissional.

Os dados colhidos através de instrumentos quantitativos de análise são apresentados como parte das observações investigativas. Gráficos e tabelas trazem o resultado da aplicação de questionários aos sujeitos concluintes do ensino médio noturno matriculados no primeiro semestre do ano de 2010, na perspectiva de produzir maior compreensão acerca das questões que envolvem o ensino noturno no referido município. Considerando o aspecto etário, a pesquisa ampara-se em dados comparativos de outras pesquisas e no cruzamento de informações, compreendendo que ali estão colocadas as diversidades inerentes à juventude brasileira.

O jovem no regular e na EJA

Embora o foco da pesquisa não tenha sido a juventude como categoria principal de análise, o recorte de idade (jovens de 17 a 24 anos) proposto à pesquisa, por si só já compõe o olhar voltado para uma faixa etária que contempla os estudos sobre juventude no país (SPÓSITO, 2003). A definição deste recorte etário levou em conta os estudos acerca das questões que envolvem o jovem tanto na EJA quanto no ensino noturno de maneira geral. Muito embora já se aponte uma ampliação de juventude dos 15 aos 29 anos, dos 25 aos 29 anos a caracterização estabelecida é de jovem-adulto. Como esta não era a pretensão da pesquisa, optou-se por manter o anteriormente definido.

Diante do aspecto indiscutível acerca da categoria juventude, Andrade (2004) descreve que a educação de jovens e adultos se constitui importante viés quando se olha a juventude, percebendo-se a clareza tanto da pluralidade e da desigualdade da palavra. Contudo, prossegue afirmando que:

Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras óticas. É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los. (ANDRADE, 2004, p. 53).

Como o viés aqui estabelecido também perpassa o caminho do ensino médio regular, amplia-se ainda mais a proporção dessa pluralidade que não se distingue simplesmente pela mesma

faixa etária. Então, além da voz seguem a perspectiva de torná-los também visíveis a partir dos diversos olhares que atravessam esse trabalho.

O fenômeno da “juvenilização” identificado na EJA é um dos pontos de destaque sobre os estudos entre jovens e adultos nessa modalidade de ensino, reconhecendo-se que as últimas décadas do século XX foram marcadas pelo avanço de jovens em programas de escolarização de jovens e adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Esse fenômeno tem sido ponto de destaque nos estudos e análises, reiterando a necessidade de políticas efetivas por parte do Estado. Entre os inúmeros trabalhos apresentados sobre o tema, Roseli Vaz Carvalho (ANPED, 2009) tratou da questão da invisibilidade do jovem na EJA, identificando-a como alternativa adotada por professores diante do desafio de lidar com um público tão heterogêneo.

A visibilidade da categoria juventude viveu um efeito crescente na perspectiva de alvo da ação pública, primeiramente voltada para situações de natureza violenta envolvendo jovens, e então para os desdobramentos da conjuntura socioeconômica, provocando o debate sobre o desemprego juvenil, segundo Spósito (2007).

O censo demográfico 2000, demonstrado pelo IBGE numa pirâmide etária, aponta diminuição da taxa de fecundidade, mas também uma expressiva “barriga jovem” entre os nascidos no início dos anos de 1980. O crescimento expressivo dessa população jovem foi registrado, mas também a previsão de diminuição numa estimativa de 3,5 milhões em 2020. Aspectos como gravidez, altos índices de aborto entre as jovens (15 e 19 anos), somado aos resultados da violência e consumo/venda de entorpecentes, são indicados como causas mais comuns (SPÓSITO, 2003).

Em Gomes e Carnielli (2003), por exemplo, têm-se outras abordagens que envolvem o fenômeno da juvenilização no contexto do ensino médio noturno, analisando os temores sobre a EJA como um concorrente do regular noturno. Em suas pesquisas em escolas públicas em São Paulo pontuaram algumas questões, dentre as quais a configuração da EJA como uma educação de “segunda oportunidade” estigmatizada, e por se tratar de procura voluntária, constata-se oscilações quanto ao número de matrículas. Outra constatação refere-se ao número de jovens acima da faixa etária prevista que permanecem na modalidade regular quando deveriam estar na EJA, ao que denominam de “zona cinzenta” entre essas modalidades.

Tais observações indicam que os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturavam para um atendimento ao adulto trabalhador, vêm perdendo sua especificidade, passando a cumprir um novo papel, o de acelerar estudos para esses jovens, seja no processo de alfabetização ou nas fases mais avançadas da escolarização como o ensino médio.

A modalidade de ensino regular também traz uma trajetória de expansão e universalização marcada por políticas compreendidas como deficitárias pelos autores que trazem suporte teórico ao presente trabalho. Além do mais, há indícios de uma oferta cada vez mais reduzida do ensino médio regular noturno, pois parece haver uma desobrigação dos sistemas com o oferecimento dessa modalidade, e com isso, a educação de jovens e adultos vem substituindo essa função.

Quanto ao perfil dos jovens matriculados nos cursos noturnos na rede estadual, paira em geral a ideia de que sejam pessoas engajadas em trabalho assalariado durante o dia, e que o ensino à noite represente um prolongamento dessa jornada de trabalho, que atinge também os professores. Ou, alunos em busca de uma certificação que lhes dê chance de serem empregados num breve espaço de tempo. Contudo, esse perfil poderia não ser o mesmo no campo pesquisado, e se não fosse, que razões estariam imbricadas nessas opções por uma ou outra modalidade de ensino que seria identificada através dos instrumentos de coleta utilizados?

A fala de uma jovem do ensino médio regular noturno que aos 24 anos de idade declara: “[...] minhas condições só dava pra fazer o ensino médio...”, suscita uma grande interrogação sobre o que significa poder e estar inserido numa etapa de escolarização que tem como proposta o preparo tanto no que tange ao prosseguimento dos estudos quanto para a própria vida enquanto cidadão apto para o mercado de trabalho. Sua percepção de que as condições cognitivas não lhe permitiam buscar outro curso ou formação reflete uma limitação pessoal, mas também evidencia a diversidade desses sujeitos inseridos no ensino médio. Sujeitos conscientes de sua necessidade mais imediata.

Pensando nesses jovens, singulares e diversos, também poderá, quem sabe, nos intrigar a linha sinuosa em torno das lutas antigas e recentes, em favor dos direitos à educação que por longos anos vem sendo alvo de estudos, críticas e propostas tanto em âmbito governamental quanto da própria sociedade civil.

Cada uma dessas etapas trouxe na “bagagem” especificidades históricas marcadas pelas políticas públicas que nortearam as ações educacionais no país. Questões sobre sua ausência de sentido, a necessidade de mudança curricular eficaz, de uma ação voltada ao problema da evasão, além do investimento, ainda se mantêm como alvo dessas discussões.

A partir das opiniões juvenis inúmeras perspectivas se apresentam a respeito da EJA e do próprio regular noturno, tais como:

(Uma jovem regular-17 anos): Eu acho mais fácil o curso noturno no sentido dos professores ajudarem, no sentido que a turma é melhor, o pessoal tem mais cabeça e os professores ajudam muito o pessoal que trabalha. [ou ainda],

(Um jovem da EJA-19 anos): É mais fraco, mesmo sendo regular. Eu já estudei junto com minha prima que estudava aqui de dia, e ela falava que era melhor de dia, era mais rígido, tinha mais tempo, o dever, a atividade era diferente da noite.

E estar inserido numa ou noutra modalidade é de fato não apenas uma escolha, mas, sobretudo uma alternativa diante das possibilidades pessoais. É inevitável a percepção de que o processo de conclusão da educação básica expressa um momento de muitas expectativas e escolhas na realidade dos jovens brasileiros, por tratar-se do término de uma etapa no ciclo da vida. E em suas escolhas são encaminhados a optar pelo ensino regular, pela modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ou ainda a educação profissional.

Considerando que o desemprego entre jovens de 15 a 24 anos elevou-se, alcançando em torno de 8,8 milhões de pessoas no período de 2003, Branco (2005) destaca que os jovens nessa faixa etária representariam mais ou menos 47% do quantitativo de desempregados, muito embora correspondessem a 25% da população trabalhadora. Apesar desses dados negativos, os governos expandiram a oferta de formação média, mesmo que não seja um indicador de avanços qualitativos.

Portanto, trata-se de duas modalidades dentro de uma mesma etapa de escolarização básica, que apresentam algumas semelhanças no processo de conquista e efetivação de direitos, mas, sobretudo desafios que precisam ser superados no tocante às políticas públicas na área.

O PERFIL DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Em estudo apresentado em 2007, Sampaio traz dados e análises da situação educacional dos jovens brasileiros tendo como variável etária a faixa de 15 a 17 anos. E em meio aos levantamentos e reflexões considera-se que “universalizar o ensino [...] pressupõe, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, ou seja, 15 anos de idade para o ensino fundamental e aos 18 para o ensino médio”. (SAMPAIO, 2009, p. 9). Em sua perspectiva só se pode considerar universalização o processo vivido no ensino fundamental.

E analisando taxas de promoção, repetência e evasão, os números indicam em 2004 entre o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio um total de 67,9% de aprovação/promoção, 22,5% de repetência e 9,6% de evasão. Tais dados remetem a outras observações colhidas na PNAD 2005 em que o percentual de 81,7% de jovens entre 15 a 17 anos estava frequentando a escola, porém, numa população à época estimada em 10,6 milhões de jovens pouco mais da metade deles encontrava-se no ensino médio (SAMPAIO, 2009, Fonte: IBGE-Pnads 1996, 2003 e 2005).

Na perspectiva apresentada nesse levantamento pressupõe-se que qualquer intenção de corrigir as distorções etárias dos jovens em relação à escolaridade, possibilitando-lhes o ingresso no ensino médio acarretaria um grande problema de oferta. Os dados da mesma Pnad indicam em 2005 uma oferta de 80,7%, quando apenas 45,3% ocupavam estas vagas. Os valores se assemelham em 2003 (81,1% oferta – 43,1% ocupação) e em 1996 a oferta bruta (50,7%) e a demanda (24,1%) diferem dos anos subsequentes. Em relação ao ensino fundamental, os valores não são tão distantes entre escolarização bruta e líquida, nem no ensino superior.

Na realidade do município de Campos dos Goytacazes, RJ (lócus da pesquisa), das 42 escolas públicas estaduais com ensino médio, 38 apresentaram oferta do ensino noturno no ano de 2010. Três escolas ainda aguardavam resposta sobre a solicitação de implantação da EJA, segundo informações obtidas na Coordenadoria de Ensino Norte Fluminense – Pólo I – no 2º semestre de 2009.

A partir do levantamento dessas informações, a definição da pesquisa encaminhou-se para uma escola (Escola F) que apresentasse número significativo de matrículas com oferta tanto na EJA quanto no ensino médio regular noturno, e que estivesse localizada na área urbana do município, uma vez que os dados apontam para a concentração nesta área. A Tabela 1 traz um recorte das seis escolas que comportam os itens apontados anteriormente:

Tabela 1. Relação de matrículas nas escolas públicas estaduais no município de Campos dos Goytacazes no ensino médio regular noturno e na EJA de ensino médio e fundamental em 2009 segundo localização

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO (bairro)	Nº de matrículas no ensino médio regular noturno	Nº de matrículas na EJA ensino médio noturno	Nº de matrículas na EJA ensino fund. noturno	TOTAL
ESCOLA - A	PQ. LEOPOLDINA	-----	468	315	783
ESCOLA - B	LAPA	-----	327	373	700
ESCOLA - C	CENTRO	94	396	183	673
ESCOLA - D	JARDIM CARIOCA	48	353	233	634
ESCOLA - E	GOITACAZES	92	296	168	556
ESCOLA - F	PQ. TARCISIO MIRANDA	90	395	-----	485

Fonte: Recorte de dados a partir do CENSO ESCOLAR 2009 e da Coordenadoria de Ensino – Norte Fluminense – Pólo I.

O ano de 1997 é a data da implantação do ensino médio regular na “Escola F”, ano seguinte à promulgação da nova LDBEN (Lei 9.394/96), observando-se um processo de evolução já nos anos seguintes, com queda em 2000, provavelmente em virtude da implantação do curso noturno. O número de turmas oferecidas em 1999 sinaliza um ingresso significativo de alunos no primeiro ano, o qual não se reflete nas turmas do segundo ano seguintes, ou seja, percebe-se uma ascensão no diurno em 1999 e 2002, com concentração de alunos no segundo ano, mas com queda nos anos seguintes, mantendo-se estável até o presente.

A partir do ano de 2005, com a implantação da modalidade EJA, observa-se outro momento de redução do número de turmas do regular oferecido no noturno. Tal quantitativo foi mantido nos anos seguintes, limitando-se em média a três turmas, uma para cada ano escolar.

Tabela 2. Evolução do quantitativo de turmas do Ensino Médio Regular – 1997 a 2010.

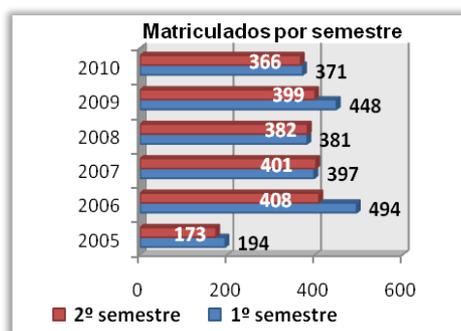
ANO	TURMAS DIURNO			TOTAL	TURMAS NOTURNO			TOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	
1997	5			5				
1998	5	3		8				
1999	7	4	3	13				
2000	3	1	1	5	6	3	2	11
2001	2	1	1	4	6	3	1	10
2002	3	7	2	12	4		1	5
2003	4	2	3	9	5	4	3	12
2004	4	3	2	9	5	4	4	13
2005	3	4	2	9	1	2	4	7
2006	4	3	2	9	1	1	1	3
2007	4	3	2	9	1	1	1	3
2008	4	3	2	9	1		1	2
2009	4	3	2	9	1	1	1	3
2010	4	3	2	9	1	1	1	3

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora.

Os dados mostram que no regular diurno o quantitativo de turmas do terceiro ano é sempre inferior ao primeiro ano. Mas é interessante perceber que em 2005, ano da implantação da EJA, houve aumento de matriculados no terceiro ano regular, gerando um número de turmas superior às de primeiro e segundo anos. Daí em diante a redução é fator marcante e estável em todos os anos escolares, como mencionado anteriormente.

Em relação à EJA, geralmente no primeiro semestre a demanda é maior em relação ao segundo em quase todos os anos.

Gráfico 1. Matriculados por semestre na EJA – 2005 a 2010 – “Escola F”.



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora.

Em relação ao percentual de aprovados, tomando as devidas proporções em função do quantitativo de turmas em cada uma dessas modalidades, registra-se no ano de 2005 elevações nas matrículas no regular noturno e em 2006 na EJA. Levando-se em conta que 2005 foi o ano da implantação da EJA, o número de matriculados foi inferior ao ano seguinte. Mas, o ano de 2008 traz semelhança em ambas, expressando a redução de turmas.

A questão da dificuldade de acesso ao ensino médio em nível nacional (não obrigatório no Brasil) soma-se à realidade de municípios onde não há oferta desse nível de ensino. Em 2006, por exemplo, 95 municípios brasileiros não tinham oferta no médio regular ou essa oferta era incompleta, não contemplando as três séries do curso. Em outros 34 desses municípios não havia oferta completa de todas as séries, e, lamentavelmente, estes indicadores estavam concentrados em pior escala nas regiões Sul e Sudeste, onde as escolas não tinham ensino médio, ou não ofereciam todas as séries. O grau de dificuldade que envolve essa formação escolar vai mais além, pois não há oferta na modalidade da EJA em mais da metade dos municípios brasileiros, e como a maioria dos jovens que chega ao ensino médio tem idade mais avançada, a expansão dessa oferta coloca-se como prioridade (SAMPAIO, 2009).

Tabela 3. Matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa segundo o Turno – Brasil – 2001/2006.

ANO/TURNO	MATRÍCULA					
	TOTAL GERAL	PÚBLICA				PARTICULAR
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2001						
DIURNO	4.093.373	3.129.526	77.920	2.973.899	77.707	963.847
NOTURNO	4.304.635	4.154.002	10.617	3.988.431	154.954	150.633
2006						
DIURNO	5.090.310	4.090.818	65.478	3.957.777	67.563	999.483
NOTURNO	3.816.510	3.747.259	2.163	3.626.614	118.482	69.251

Fonte: MEC/Inep/DTDIE.

Observa-se em 2001 maior quantitativo de matrícula no noturno na rede pública, enquanto que na rede privada concentra-se o ensino diurno. Em 2006, tanto o público quanto o privado concentram seu maior atendimento no diurno.

Em números percentuais seguintes dados se apresentam:

Tabela 4. Matrículas no ensino médio regular noturno no país.

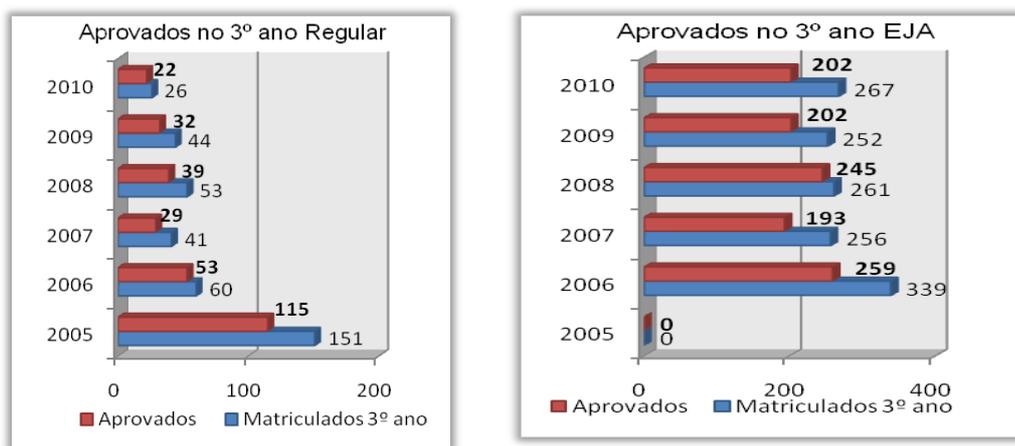
2001		2006	
Ensino médio regular noturno público	Ensino médio regular noturno privado	Ensino médio regular noturno público	Ensino médio regular noturno privado
57%	14%	48%	6%

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora a partir dos referenciais apresentados por SAMPAIO, 2009.

A redução das matrículas é facilmente identificada entre os últimos cinco anos expressos nesse levantamento, tanto em âmbito público quanto privado.

Quanto ao aspecto aprovação/matrícula na “Escola F”, observando-se exclusivamente as turmas concluintes no regular, o ano de 2010 se apresenta com maior aprovação e num outro extremo, o ano de 2005 sinaliza o mais baixo desempenho. Em relação à EJA, observa-se um período diferente entre o maior (2008) e o menor (2006) desempenho. Enfim, os pontos de convergência cedem espaço para as diversidades entre uma e outra modalidade impressos na trajetória do ensino noturno nessa escola.

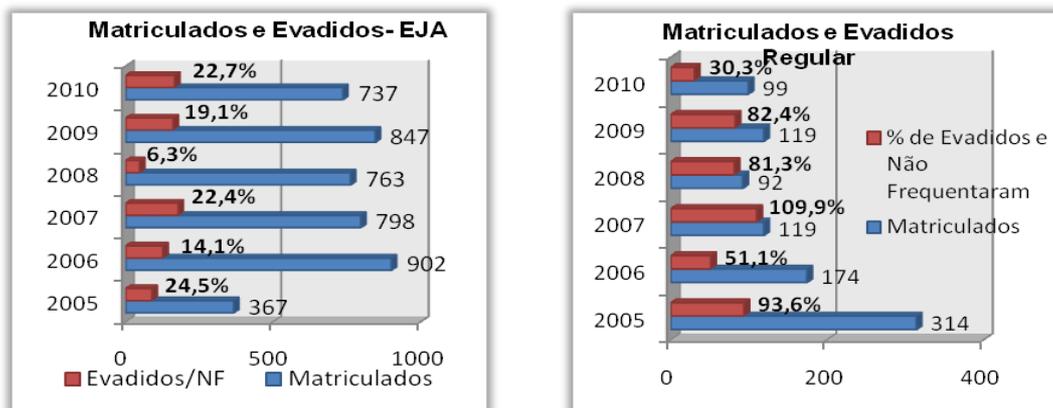
Gráficos 2 e 3. Aprovados no ensino médio noturno – EJA e regular – 2005-2010.



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora.

O problema do baixo desempenho escolar envolve as histórias de vida de boa parte dos sujeitos jovens que circulam pela formação básica, isso quando conseguem concluir o ensino fundamental e ser bem sucedidos no nível seguinte. Alguns interrompem sua escolarização por um tempo ou definitivamente, sendo assim, retomar as questões que permeiam o desempenho escolar traz à luz a realidade desse quadro no contexto da escola-campo na rede pública estadual.

Gráficos 4 e 5. Percentual geral de Evadidos na EJA e no Regular– “Escola F”.



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora.

Segundo os dados do IBGE 2007, havia no município de Campos dos Goytacazes um total de 110.924 estudantes numa população de 426.154 habitantes. Dentre esses, 14,9% estavam no ensino médio e 17,6% na EJA (fundamental e médio). Em relação ao percentual de evasão identificado em ambas as modalidades pesquisadas, o maior indicativo se encontra no regular, observando-se diferenças nesse resultado mais geral entre 2005 e 2010.

Retomando os dados em questão, o registro indica que é no regular onde se faz notar a decisão de abandonar os estudos. Como muitos desses jovens acabam circulando entre uma modalidade e outra, migrando para a EJA no momento de finalização do ensino médio, quem sabe alguns desses tantos que não frequentaram o ensino noturno no período inicial já o tenham concluído posteriormente na educação de jovens e adultos.

O índice total de evasão no ano de 2010 é de 20,49% na modalidade EJA. Comparando-se à realidade das turmas do regular, encontra-se entre os dados um percentual de frequência de 96,15%, com um total de 11,11% de evasão.

Carmo (2010) acrescenta que a evasão e possível retorno à escola “transborda os muros da escola”, tendo em vista ser este um quadro que não se faz exclusivo dessa ou daquela etapa ou modalidade de formação escolar. Portanto, tratar desse problema requer aprofundamento sério considerando que o fracasso escolar seria um ponto forte na decisão pelo abandono dos estudos.

Quanto às motivações dos jovens ao buscarem o ensino médio

Ao refletir sobre as motivações e razões que levam jovens a buscarem sua formação geral média, surgem algumas ponderações, e pensando nessas escolhas educacionais, Tiramonti (2001) considera que se proporcionou à educação um mecanismo de seleção, o que remete às discussões em torno do contingente de novos alunos que chegam ao ensino médio com aprendizagens insuficientes.

Em Zibas (2005), entende-se que os argumentos usados pelos reformistas acabam por associar a pobreza como fator “natural” aos baixos rendimentos. Ou seja, a situação socio-econômica parece mais uma vez ser causadora dos maus resultados nos tantos exames aplicados em todo o país: Saeb, Enem, e outros.

Diante da perspectiva da naturalização do desempenho insatisfatório dos jovens inseridos no ensino médio, é possível analisar a razão das respostas dadas ao questionamento sobre o que os levou a optar pelo *regular* ou pela EJA. Suas motivações pelo ingresso num curso técnico de

formação profissional são apontadas como planos para o futuro, ou como uma etapa frustrada apesar das tentativas por uma ou duas escolas antes da decisão por uma ou outra modalidade média.

(Uma Jovem regular- 24 anos): [...] minhas condições só dava pra fazer o ensino médio. Eu quando fui menor, eu sempre fui da escola pública. [...] e profissionalizante só depois que eu terminar o ensino médio. Porque eu tô querendo fazer enfermagem, aí eu vou começar no técnico, já é certo, mas só depois.

Culpabilizar o jovem pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no âmbito da seleção inserida no próprio sistema educacional parece bastante rigoroso, tendo em vista tantos fatores que de certo envolvem a trajetória de vida e de escolarização desses sujeitos, e de como a oferta nas instituições públicas não é suficiente para abarcar todo o contingente da demanda por cursos técnicos, uma vez que aparecem como objetivo presente entre os jovens entrevistados. O mecanismo seletivo acaba sendo a saída para “eliminar” tantos candidatos ávidos por uma vaga, pois,

(Um Jovem EJA-18 anos): o curso técnico eu tentei nas outras escolas, e não consegui passar nas provas seletivas, e tal, e tô fazendo o ensino médio porque eu pretendo fazer uma faculdade futuramente e quero terminar logo essa fase de escola.

(Um Jovem EJA-21 anos): Só vim fazer o terceiro ano mesmo. Eu quero terminar logo pra fazer o técnico.

Evidenciam-se as tentativas realizadas em relação à formação técnica, até mesmo em função do apelo pela demanda do mercado de trabalho em todo o país, numa busca por profissionais que atendam às necessidades imediatas das empresas voltadas para a formação média profissional, mesmo com cargos e funções elementares; enquanto uma minoria ainda é preparada para os cargos de comando e destaque na possibilidade de prosseguirem os estudos.

A partir das considerações de Dalila Oliveira (2002), vê-se que a questão da relação entre a educação formal e o mercado de trabalho é uma relação antiga entre educação e economia. Contudo, as reformas dos anos de 1990 têm como referência uma inquietação pontual com a questão da equidade social e “educação para todos”. Também se pode acrescentar que “não há dúvida que o ensino básico universal de qualidade é um requisito e uma exigência moral de todas as sociedades modernas, pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica”. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 7). Contudo, os efeitos da má qualidade da educação afeta os grupos de maneira distinta, atingindo principalmente crianças e jovens oriundos de famílias mais pobres, e “as escolas não estão preparadas para compensar estas diferenças” (p. 5).

Levando em conta a compensação das diferenças na perspectiva de Schwartzman, e considerando que as escolas não estão preparadas para minimizá-las, isso também remete à ideia das ações compensatórias que envolveram a trajetória da EJA no país. E para tanto, torna-se

relevante tomar parte do que fora apresentado pelo relator Jamil Cury no Parecer da Câmara de Educação Básica que estabeleceu Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no país, uma conquista no ano de 2000:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. (BRASIL, 2000, p. 66).

Retomando Oliveira (2004) observa-se que a perspectiva dominante em relação à EJA está voltada para as atividades educativas de cunho compensatório, tendo como público pessoas que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização regular, muito embora o “fenômeno da juvenildade” venha imprimindo nova configuração às ações políticas educacionais.

No caso dos participantes da pesquisa vê-se que a idade dos matriculados na modalidade da EJA está distribuída igualmente entre os de 17 a 24 anos e os outros acima dos 25 anos. Ou seja, a variável etária indica 33 respondentes em cada um destes recortes de idade, com 50% em cada uma das faixas etárias previstas, conforme Tabela 5.

Tabela 5. Quanto à faixa etária dos matriculados no ensino médio EJA participantes da pesquisa – 1º semestre 2010.

Idade	17 a 20 anos	21 a 24 anos	Total de 17 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais	Total de 25 anos ou mais
TOTAL	19	14	33	5	28	33

Fonte: Questionário escola-campo elaborados pela pesquisadora.

No entanto, esses mesmos dados indicam que o maior percentual de alunos da EJA está expresso individualmente entre os de 30 anos em diante, o qual corresponde a 42,42% dos matriculados participantes da pesquisa, e o menor entre os de 25 a 29 anos, com apenas 7,58%. Os de 17 a 20 anos somam 28,79%, e os de 21 a 24 anos 21,21% de acordo com os dados referentes ao primeiro semestre de 2010. Diferentemente dos matriculados na EJA, no ensino regular o número de jovens entre 17 a 20 anos predomina, num total de 17 entre os 19 participantes. Apenas um declarou faixa etária acima dos 24 anos, e não há registro de maiores de 29 anos entre os respondentes.

Tabela 6. Quanto à faixa etária dos matriculados no ensino médio Regular – participantes da pesquisa – ano de 2010.

Idade no REGULAR	17 a 20 anos	21 a 24 anos	Total de 17 a 24 anos	25 a 29 anos
TOTAL	17	1	18	1

Fonte: Questionário escola-campo elaborados pela pesquisadora.

Observa-se que o ensino regular mantém um público voltado para o ideal de idade nessa formação. Vivem a perspectiva de conclusão num tempo considerado mais adequado, com formação mais preparatória do que se tivessem cursado a EJA.

Muitos desses sujeitos concluintes participantes da presente pesquisa enquadram-se nesses grupos de famílias mais pobres, onde os efeitos de uma educação não igualitária se manifestam. E, no traçado do perfil dos matriculados no ensino noturno da “Escola F”, observa-se que o número de mulheres é superior apenas na faixa etária acima dos 25 anos. As mulheres entre 17 a 24 anos representam 39,39% dos matriculados na EJA nessa fase e os homens representam 60,61%. Esta diferença se inverte a partir dos 25 anos na mesma proporção, e o número total de participantes da pesquisa apresenta o mesmo percentual (50%) em ambos os sexos.

Entre os concluintes na modalidade regular observa-se que a presença feminina na idade própria é ainda uma característica que não se assemelha aos homens na mesma proporção. A tendência da amostra nacional (PNAD, 2007) indica que o gênero feminino tem representado maioria em todos os níveis de ensino e não apenas na educação de jovens e adultos, principalmente na faixa etária acima dos 29 anos.

Em Carmo (2010) vê-se que os movimentos sociais feministas não podem ser considerados como determinantes da ascensão feminina, uma vez que o período em recorte nessas análises “coincide com a emergência do movimento neoliberal, especialmente econômico, cuja repercussão geográfica, política, cultural e social atinge as relações de gênero, inclusive no plano familiar” (HOBSBAWN, 1995 *apud* CARMO, 2010, p. 166). Tais mudanças promoveram reações em torno dos movimentos sociais na realidade de boa parte dos países ocidentais.

Nesse contexto de reivindicações e conquistas, observa-se realmente a presença feminina em todos os níveis de escolarização nos levantamentos nacionais. Semelhante aos dados da pesquisa com os concluintes do ensino médio, um levantamento sobre a EJA no município de Campos dos Goytacazes, voltado ao ensino fundamental na rede pública municipal, indica maioria feminina (53%) entre a população pesquisada (611)¹.

As observações realizadas quanto ao grupo etário na referida pesquisa constatam que há uma relação proporcionalmente inversa na categoria “jovem feminino” e “adulto feminino”, apontando maior índice na fase adulta (75,9%) em relação à faixa jovem (24,1%). Os homens, em

¹ Tese defendida por Gerson Tavares do Carmo em julho de 2010 (no PPGSP/UENF). *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*, tendo como público alunos da EJA da rede pública municipal em Campos dos Goytacazes (1º ao 9º ano do ensino fundamental).

contrapartida somam 39,6% na fase adulta e 60,4% entre os jovens. Na faixa de 15 a 17 anos o percentual masculino excede em muito à tendência nacional expressa na PNAD/2007, e sobre isso o autor destaca que é a única exceção percebida nessa amostra (CARMO, 2010, p. 164 e 165, gráficos 3.5 e 3.6).

As composições familiares identificadas entre os pesquisados na “Escola F” seguem a constituição nuclear tradicional composta por pai, mãe e filhos na maioria das casas. E a questão da realidade socioeconômica se expressa em diversos fatores, inclusive na extensão dos residentes em suas casas tanto em números relativos quanto absolutos. Entre os jovens (17 a 24 anos) predominam de três a cinco pessoas por residência, enquanto que os mais velhos têm entre dois, três e até mais de cinco pessoas.

Observa-se que o grupo jovem da EJA encontra-se predominantemente solteiro, ou seja, dos 33 respondentes 72,73% têm investido seu tempo em estudo e trabalho, mas manifestam o desejo de um casamento futuro constituindo família. Entre os maiores de 24 anos o número de casados é significativo (dezesesseis), seguido dos que declaram união estável (seis). Os dados não surpreendem, uma vez que se trata de um público etário sobre o qual se espera tais informações. Entre os do regular noturno, dos dezoito participantes, apenas uma jovem de 18 anos declara-se casada e os demais solteiros.

Sua realidade parece ser um problema na percepção dessa jovem casada:

(Uma jovem regular - 18 anos): É complicado. Sou muito discriminada, porque tem professores que acham que você é muito nova para tá casada, e tem hora que falam com você meio diferente. Tipo... falta dos pais de educar a gente.

Ser jovem/mulher/casada/negra e estar matriculada num curso médio regular é o retrato de Tina (nome fictício), uma aluna que sonha com dias melhores. Pois, lidar com todas as variantes e atribuições que lhe são impostas não é tarefa fácil de conciliar.

(Uma jovem regular - 18 anos): Sinto um tratamento diferente desde o início. Não só na escola, mas mesmo em serviço, o fato de ser casada atrapalha um pouco. Já perdi numa entrevista de emprego por ser casada.

Quanto ao quesito casamento X escola afirma: “É tranquilo. Consigo conciliar numa boa. Tô gostando”. E estudar à noite se apresenta como a melhor opção diante das necessidades que vão surgindo: “Eu comecei a estudar à noite por motivo de trabalho. Casei, eu tive que casar e trabalhar, e como tinha que conciliar o estudo e trabalho, optei por estudar à noite”. O curso noturno se põe como recurso imediato ante as situações pessoais de vida desses jovens, que encontram no fato de

residirem predominantemente na própria cidade um facilitador em relação ao acesso à escola noturna em nível médio.

Em relação à moradia, os dados coletados apontam uma realidade bastante interessante, pois 69,7% dos jovens entre os 33 respondentes (17 a 24 anos) da EJA declaram que residem em casa própria já paga. Em segundo lugar tem-se um imóvel alugado (21,2%). Entre os maiores de 25 anos quase se assemelha o quantitativo de residência própria e alugada. Os do *regular* também indicam maioria residente em casa própria já paga, seguido pelo imóvel alugado.

Muito embora as políticas públicas voltadas para a universalização do atendimento tenham possibilitado o acesso às camadas populares, evidencia-se que essa medida não é suficiente. A abertura da escola básica na perspectiva de rompimento com o seu caráter elitista não se configura em resposta satisfatória ao problema da leitura e escrita no âmbito mais profundo que estas significam. “Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão’” (BRASIL-MEC, 2007, p. 16).

O documento base do MEC para o Proeja (2007) identifica que a presença de jovens na EJA, especialmente em áreas metropolitanas, representa um desafio aos educadores, seja em relação às metodologias e intervenções pedagógicas, ou nas reflexões sobre “os sentidos das juventudes”. Então, a escola ideal na dimensão do entendimento de uma das jovens entrevistadas seria

(Uma jovem regular-17 anos): uma escola que preparasse a gente pro mercado de trabalho. Que sáisse daqui e pudesse enfrentar qualquer coisa. Essa aí seria uma escola ideal. Não precisaria fazer um curso antes, a escola passaria toda a base pra você já. [...]. Hoje, se eu pudesse voltar no tempo eu teria tentado um curso técnico e não o ensino médio, mesmo sendo difícil passar.

Suas definições quanto aos cursos de nível médio trazem escolhas e possibilidades permeadas por suas trajetórias escolares vividas na rede pública na maioria das vezes. Então, diante da experiência de conclusão da formação escolar básica, que se propõe “para todos” na dimensão da expansão, universalização e qualificação, como se apresenta a opção da formação geral básica para esses sujeitos jovens da “Escola F”?

Por que ensino médio?

(Um jovem regular-18 anos): Porque eu fiz prova pro técnico, mas não passei. [...] e não tentei mais. E vim fazer o ensino médio e depois um técnico, alguma coisa. Eu pretendo fazer na área de administração, que eu gosto, eu já fiz curso, eu tenho curso de secretária, é nessa área que eu quero seguir.

(Uma jovem regular-18 anos): (Silêncio) Não consegui um curso técnico. Tentei fazer prova. Não consegui. [...] Aí eu vim fazer o médio. Já faço ensino médio desde o primeiro ano aqui.

A desistência diante da dificuldade imediata de ingresso num curso técnico marca suas trajetórias escolares e de vida apesar da pouca idade. E a questão da impossibilidade diante dos alvos já construídos indica a ausência de equidade de condições nesse contexto competitivo. Pois, o novo modelo produtivo sofre os efeitos da globalização, e desejado ou imprevisto é uma realidade vivida dentro e fora das instituições escolares, sobretudo na vida dos jovens e adultos que buscam sua inserção no “mundo do trabalho”.

Libâneo (2002) aponta um dos dilemas numa discussão em torno do conceito de equidade descrito por um modelo econômico que, ao mesmo tempo em que fala da distribuição de riqueza e de direitos, supõe uma realidade de exclusão social; tendo em vista a necessidade de estratégias que melhorem a qualidade da oferta dos serviços educacionais no intuito de “superação das desigualdades”.

A pergunta que nos faz: “[...] é possível compatibilizar equidade e competitividade; cidadania e democracia com produtividade e eficiência?” (LIBÂNEO, 2002, p. 23) ecoa e ainda fica sem resposta, ou melhor, há sim uma resposta não muito desejável, sobretudo porque a exclusão é uma das grandes verdades, mesmo que mascarada. Formação escolar precária, qualificação profissional que não contempla as exigências (pelo menos da maioria), produtividade ineficaz, enfim, o global não é universal. Os direitos não são iguais, portanto não há equidade, mesmo que haja garantias legais de universalização do ensino, e se não há equidade não pode haver competitividade.

Assim, em meio às trajetórias escolares e de vida os jovens vão delineando suas visões e expectativas:

(Um jovem EJA-21 anos): É... porque pra fazer um curso técnico, normalmente tem que se ter dinheiro. E eu estou trabalhando justamente pra isso. Aí, nesse ano eu terminando, como eu faço EJA, aí eu termino agora no meio do ano, aí já começo um curso técnico. Porque eu vou ter a possibilidade de poder pagar. [Acreditam que há alternativas para buscarem o tão desejado “sucesso” profissional através do ensino privado] Porque é sempre melhor, né. [...] Ao término do curso você já é indicado pra alguma empresa. Já o gratuito eu já não sei.

Reconhecer que ali está a possibilidade de avançar profissionalmente é uma grande expectativa. Mas também optam apenas pela formação imediata, considerando a garantia de permanência no emprego ou de conquista deste, diante da exigência mínima do ensino médio concluído. Em função das desigualdades socioeconômicas e questões de sobrevivência a escolarização fica à

mercê das possibilidades futuras, e a busca concentra-se na EJA, na perspectiva de que o problema da baixa escolaridade seja resolvido pela escola e que as portas do tão sonhado emprego se abram. Na perspectiva teórica no documento do Proeja, identifica-se que há uma crença de que

a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. (BRASIL-MEC, 2007, p.10).

A demanda do mercado de trabalho se apresenta na busca dos jovens pela formação básica, mesmo que num primeiro momento a subsistência tenha sido a necessidade imediata:

(Um jovem EJA-23 anos): [...] comecei a trabalhar desde os 18 anos, e a prioridade foi mais o trabalho, e desenvolver um trabalho melhor e tá correndo atrás. Quando você tá num serviço novo, você quer tá mostrando serviço, [...] e estudava no período normal à noite, mas de uma maneira acabou influenciando meu estudo à noite. [...] então, tive dois anos que eu repeti, creio eu que foi por causa do trabalho. [...] Aí, quando você vai vendo o mercado que precisa ter o segundo grau no mínimo pra você ter alguma coisa e tal, aí eu falei: não, eu vou voltar a estudar porque eu tenho que terminar o segundo grau porque se eu quero ter alguma coisa a mais eu tenho que estudar.

Ter alguma coisa a mais, “ser alguém”, enfim, a escola e os estudos vão delineando quem e o que se é na sociedade na visão desses jovens. E diante dessa realidade se veem, às vezes, indecisos quanto ao futuro e suas escolhas, que acabam seguindo em frente à espera de uma direção/opção que lhes pareça mais acertada e menos conflitante,

(Uma jovem EJA-19 anos): porque não tinha alguma coisa que eu queria certo. Entendeu? Aí eu continuei fazendo pra ir pensando, porque eu não sabia o que eu queria até então. Agora eu já tenho ideia do que eu vou fazer, já tem até o curso técnico que eu vou fazer. Foi um tempo pra saber o que eu queria, entendeu?

Tantas dúvidas quanto aos projetos futuros, quantas incertezas permeadas por lacunas na própria formação escolar, interrompida ou adiada em função da necessidade de subsistência. E em meio às indecisões quanto ao futuro escolar expressam em boa medida a escolha presente como resultado do insucesso em tentativas anteriores voltadas para outros cursos.

(Um jovem regular-17 anos): Não foi uma escolha, tipo assim (sorri), eu fui seguindo mesmo. Eu queria fazer esse ensino médio e eu faço outros cursos por fora pra mim acabar, completar e fazer um curso técnico. Eu faço esse curso há um ano, já tô acabando. Vou acabar junto com o ensino médio. [...] porque eu acho que só o curso aqui não vai me dá base. Até que pra trabalhar teria base, mas você tem que ter o grau certinho pra poder começar ingressando no mercado de trabalho.

O reconhecimento de que apesar do ensino de formação geral é necessária uma preparação à parte, ou seja, uma complementação dos conhecimentos para a formação profissional mínima

impulsiona alguns jovens a buscarem cursos paralelos à formação básica. Creem nas possibilidades de emprego como alvo imediato à conclusão dos estudos, portanto,

(Um jovem EJA-21 anos): minha opção que eu escolhi foi essa, trabalhar durante o dia e estudar à noite. Terminando agora o terceiro ano no EJA eu vou procurar um curso técnico. [...] Eu quero terminar logo pra fazer o técnico.

Retomando alguns apontamentos de Carvalho (2001), a essência do problema do ensino noturno está posta na relação escola-trabalho, uma vez que a condição de trabalhador/estudante tem sido alvo de tantos estudos acadêmicos, sinalizando a necessidade de ações políticas que deem conta dessa demanda.

São jovens oriundos em sua grande maioria da escola pública com trajetória escolar marcada pelos problemas que envolvem o ensino público brasileiro, item que vale retomar mais uma vez, tendo em vista a dura realidade desses jovens. E de repente, estar na escola pública parece que também se tornou “trampolim” para possíveis acessos à rede federal de ensino através de curso técnico, quando não se tem um histórico escolar vivido na rede pública.

Um dos relatos aponta essa realidade que imprime ao jovem de classe social mais elevada a estratégia de buscar pelo menos um ano na rede pública para aumentar suas chances de concorrência no processo seletivo, já que esse quesito traz algumas vantagens que não se encontram na rede privada. Entra em “cena” mais uma vez a questão da competitividade e equidade de oportunidades e direitos.

(Um jovem regular-19 anos): Bom, é... eu cheguei a fazer até o segundo ano no Cefet normalmente, quando ia iniciar o terceiro ano, eu optei por fazer um curso que a Petrobrás me ofereceu em Macaé. E eu vou tentar agora um curso técnico no meio desse ano, porque pra entrar agora só sendo aluno do terceiro ano do colégio público, foi até por isso que eu optei vir pra cá ao invés de outro colégio, entendeu? Eu queria ter esse critério pra começar meu técnico, porque senão eu teria que esperar até o final do ano letivo pra tentar com todo mundo normalmente. Eu até teria condições de estar num colégio particular, e até se eu me esforçasse eu conseguiria voltar para o terceiro ano no Cefet, mas aí eu não poderia concorrer assim no meio do ano, e o que está me interessando mais agora é o técnico.

Escolhas e decisões variadas, histórias e perspectivas muitas vezes semelhantes acabam aproximando as falas desses jovens, as quais também expressam preocupações com o resultado futuro:

(Um jovem regular-17 anos): Passou pela minha cabeça fazer EJA, mas eu fiquei assim... [...], eu preferi fazer o regular. Ele me dá mais base, não é aquela coisa tão rápida, é um ano.

Na perspectiva de Zibas (2005) há um “abismo entre a sofisticação do discurso oficial e a rudeza do cotidiano da escola média pública, precisamente quando esse espaço se abre para as camadas populares” (p. 32). Portanto, as questões pontuadas por essa jovem de dezessete anos refletem tais afirmações.

POR QUE EJA? OU, POR QUE NÃO EJA? A ESCOLHA

O desejo de recuperar o tempo perdido marcado pela repetência, ou mesmo de encerrar uma etapa de formação obrigatória parece impulsioná-los quanto ao curso regular ou EJA. Suas decisões por uma ou outra modalidade estão atreladas à questão da oportunidade, mas também à faixa etária e seus planos futuros após conclusão do ensino médio.

Declaram que sua escolha deve-se aos seguintes fatores:

(Um jovem EJA-19 anos): Porque eu fiz o regular, aí eu perdi umas duas ou três vezes [...]. Pra me adiantar, porque se não eu ia terminar muito velho, com uma idade muito avançada, aí eu fiz pra adiantar. [...] Vamos supor, se eu não fizesse, tipo, ia terminar com 20 anos e eu fazendo termino com 19.

(Uma jovem EJA-21 anos): Pela idade, porque já tô com 21. Pra mim ficar fazendo o normal (regular) eu ia ficar com 23, 24 e o EJA eu termino com 21 como eu tô agora. Vai ser mais rápido, pra me adiantar mesmo.

(Uma jovem regular-18 anos): Estudo há quatro anos à noite... não fiz EJA. Pra mim não vale a pena, EJA é muito corrido. Pra mim que sou nova, ainda tem tempo para estudar. Não tinha necessidade nenhuma.

Considerar que a EJA possui certo elemento facilitador está implícito nas falas desses jovens, seja pela aceleração do processo com certificação imediata, seja pelo horário, ou mesmo pela dinâmica empregada no curso em relação aos conteúdos curriculares trabalhados. Alguns deles divergem nessa opinião, mas em sua maioria concordam que é mais fácil ser aluno da EJA.

Os temores e visão que a própria família possui do ensino de jovens e adultos afastam-nos dessa escolha como uma opção totalmente descartada:

(Um jovem regular-18 anos): Não pensei em fazer EJA e minha mãe também não deixou não. Aí eu fui fazer o regular mesmo. Tenho 18 anos ainda e só faço 19 em janeiro. Era pra eu ter terminado, perdi na sétima série.

Em Zibas (2005) vê-se que a democratização do acesso também trouxe à tona a necessidade de uma escola média inclusiva, dada a heterogeneidade dos jovens, o que exigiu uma reforma. A necessidade de formação do jovem permitindo interagir com as “mudanças socioeconômicas,

tecnológicas e culturais da contemporaneidade” é um discurso difundido na sociedade (p. 25). O grande desafio é de fato a formação da juventude para enfrentar uma nova realidade, sem a visão minimalista de uma formação atrelada à demanda da produção, mas algo mais amplo e profundo.

Ser bastante jovem parece ser indicador de possibilidades e que apenas os mais velhos é que deveriam buscar a EJA. Seria de fato isso mesmo que essas falas indicam nas entrelinhas, ou haveria outra(s) razão(ões) para as diferenças que separam esses grupos de jovens alunos?

SER ALUNO DA EJA OU DO REGULAR: QUE DIFERENÇA ISSO TRAZ?

(Um jovem EJA-19 anos): [...], nem procurei saber se há alguma diferença no currículo da pessoa, porque o EJA não atrapalha, o EJA ajuda a pessoa. O EJA é uma forma de todos terminar os estudos. Isso não interfere, isso ajuda. No meu caso está me ajudando. Acho que isso é uma coisa pra você completar, finalizar pra ter uma profissão.

Levando-se em conta a formação geral básica a que os jovens dessa pesquisa estão submetidos, compreender razões para o ingresso numa ou noutra modalidade e os sentidos das vivências em cada uma delas se põe como importante fator. Considerar que tal modalidade é a possibilidade de “todos” terminarem os estudos é entendido como “ajuda”. Tudo gira em torno das conquistas futuras de emprego e profissão, e isso parece alimentar os sonhos desses jovens:

(Um jovem EJA-19 anos): Olha, até hoje quando eu falo do EJA, e eu já tô há três anos no EJA, ninguém nunca criticou não. Todo mundo fala a mesma coisa, que é na hora da prova, fazer prova, vestibular, essas coisas, atrapalha com certeza. Só se você estudar bem. Sair daqui e fazer uma prova não vai conseguir passar.

Pensar sobre essas questões e seu resultado em seleções de estudo ou trabalho permeiam suas experiências e/ou opiniões. Contudo, apesar das possíveis discriminações ou impedimentos traçados pela trajetória escolar de cada um, manifestam suas decisões pela formação escolhida partindo das possibilidades que lhes são oferecidas na experiência de vida.

Freire (1980) afirma que “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar possibilidade de escolher o próprio caminho” (p. 20).

(Um jovem EJA-18 anos): [...] acho que pode haver uma pequena rejeição pra quem faz EJA na hora do currículo, [...] porque todo mundo conhece que a EJA é aquela coisa, resumo do resumo do resumo. Tudo bem rápido, bem mastigada, passou acabou e as pessoas podem ficar com medo de contratar uma pessoa que não tenha um bom ensino, não saiba fazer certas coisas que uma pessoa com o ensino médio regular conseguiria fazer.

Em estudos realizados junto a comunidades no Rio de Janeiro, intitulado “*Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*”, Novaes (2006) traz alguns dilemas da juventude brasileira, dentre eles a desigualdade de classe. Suas pesquisas indicam que há confiança na escola enquanto instituição social, compreendendo que ausentar-se dela prematuramente é uma marca de exclusão social. Porém, jovens mais pobres já não veem na escola a garantia de emprego. Estes “não embarcam no ‘mito da escolaridade’” e nesses termos a escola seria uma ponte de acesso ao emprego, mas não a garantia deste. (NOVAES, 2006, p. 107).

Fator também diferenciador nesse contexto é a visão que possuem sobre o aspecto “trabalho”. As dificuldades encontradas pelo jovem das grandes cidades talvez seja um indicador dessa diferença e ponto de vista, ou quem sabe o público participante tenha características que os separam da realidade campista.

A questão é: ser aluno da EJA traz malefícios ao futuro desses jovens?

(Uma jovem regular-17 anos): Eu acho que tem discriminação, até porque no mercado de trabalho, porque as pessoas dizem assim: o regular você estuda o ano todo e o EJA, é aquela coisa, dá mais trabalhos, é mais corrida, é só para dizer que você completou o grau. Não tem aquele interesse de estudar. Muitas pessoas comentam mesmo, ah, eu vou lá só para estudar, não quero ter nota boa não, tá bom de estudar. Há um preconceitozinho.

(Um jovem regular-18 anos): [Mas também] “é meio complicado, eu acho. [...] Acho que pensam que não tem a mesma qualidade de conhecimento. Fez o EJA pra quê? Pra terminar mais rápido? Tem isso também. Você vai botar no seu currículo EJA? Tem isso né”.

Em Gomes e Carnielli (2003) vê-se que a EJA ainda continua numa condição marginal, tanto nas próprias escolas quanto nas secretarias de educação onde se percebia certa ausência de comprometimento. Outra consideração é a de que esse quadro de inferioridade acaba sendo internalizado por muitos dos alunos, e sua visão de escola torna-se a de mera ponte para uma certificação e preparo para o trabalho. Suas pesquisas indicam que grande parte dos estudantes que frequenta a EJA é composta por pessoas que trazem fracassos em sua experiência escolar. Acrescentam que “três decênios de políticas educacionais não solucionaram os problemas de democratização educacional, continuando em grande parte as mesmas linhas diferenciadoras” (p. 52).

Então, que diferenças ainda permeiam as decisões desses sujeitos jovens?

(Uma jovem regular-24 anos): [...] no EJA é mais tranquilo, e não pega tanto no pé como no regular. No regular o ensino parece mais imprensado, mais puxado do que no EJA. Porque é só até a metade do ano então parece que eles abrem mais a guarda. [...] parece que eles deixam mais à vontade. E no regular não, é mais esforçado, tem o ano todo.

Portanto, ser aluno do ensino regular parece ser uma saída no sentido de assegurar melhor nível de competitividade no campo da aprendizagem. Porém, na “Escola F” os matriculados no ensino médio regular noturno correspondem a apenas 11,84% dos 836 matriculados no ano de 2010.

Assim, consideram que

(Um jovem EJA-23 anos): há diferença, com certeza há, principalmente na aprendizagem nossa. Aprende muito mais coisa, há muito mais conteúdo, bagagem que o professor vai passar pra você do que num período de seis meses. Claro que isso me prejudica. Num vestibular, numa prova pra fora, algo que de repente no ano normal de doze meses estudando eu poderia tá vendo, chega na hora do vestibular lá, [...] eu vou sentir falta desse estudo que eu não tive. Mesmo assim eu optei por fazer a EJA, por praticidade, pô, terminar logo, 23 anos... tem que correr atrás de fazer algum curso técnico, alguma coisa.

Pensando no aspecto emprego, Simon Schwartzman em *Os desafios da educação no Brasil* (2005), compreende que:

[...] o valor da educação no mercado de trabalho é em grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos. (p. 7).

Desse modo a questão imposta de escolarização passa a ser de necessidade-alvo para o futuro emprego e não para a formação pessoal. Aliás, os dois movimentos dentro das políticas educacionais: a educação continuada e a importância dos sistemas de ensino surgem em função da necessidade imperativa de níveis superiores de escolaridade (SHIROMA, 2002).

Nessa dimensão em Shiroma (2002, p. 12) entende-se que a educação continuada visa romper tempo e locais destinados ao aprendizado, tornando-se processo para a vida inteira e os sistemas de ensino teriam a perspectiva de adequação, num ensino mais flexibilizado que reduza o insucesso e evite desperdícios na ordem dos recursos humanos e materiais. Refletindo sobre as mudanças impressas desde os governos dos anos de 1990, considera-se que a demanda requer uma nova pedagogia e um novo modelo de ensino em todos os níveis, pois, “é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos”, uma vez que a demanda requer o que o desenvolvimento de “capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas”.

Os desafios são reais e enfrentá-los requer condições amplas do saber que se estende ao aspecto da demanda do mercado de trabalho ou “mundo do trabalho”. Haveria de fato diferença no momento da contratação do funcionário diante da sua formação escolar vivida na EJA? Esta visão expressa pelos jovens tem se caracterizado na realidade vivida por eles? Suas declarações apontam variados pontos de vista, mas ao mesmo tempo deixam escapar pontos em comum quando compreendem que o cumprimento dos anos e tarefas escolares é um requisito que os mantém acima de qualquer estigma que possa surgir em torno da sua escolarização na EJA. A questão é concluir. Isso basta e os tornam aptos ao futuro. Etapas cumpridas, resultados obtidos e o futuro à sua espera.

(Um jovem EJA-21 anos) [...] não acho que isso vai me prejudicar ter a EJA no currículo. Nunca. [...]. Se eu tô no EJA ou no regular, a questão é que eu terminei. Eu cumpri os anos, as tarefas na escola, e acho que isso é que é importante. Acho que o nome EJA não modifica nada não. É só um rótulo só.

EJA é um rótulo? Rótulo de quê? Quais indicadores envolvem os alunos que estão inseridos nessa modalidade? Tomando as considerações de Andrade (2008, p. 108) identifica-se que a EJA não tem dado conta de cumprir as intenções propostas pelo Conselho Nacional de Educação, de tornar-se “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”.

Gonçalves e Ney (2011), em estudo de caso sobre a expansão do Proeja na região norte fluminense, trazem destaque sobre os resultados obtidos pelos alunos matriculados no ensino médio noturno, diurno e EJA no Enem, indicando que:

[...] a metade dos alunos da EJA do período diurno ficou com conceito “insuficiente a regular”, proporção que sobe para mais de 60% entre os estudantes da noite. O ensino regular noturno também apresenta um desempenho medíocre com 47,8% dos alunos, quase a metade, com fraco desempenho na prova objetiva e apenas 7,7% com desempenho “bom a excelente”. O resultado é, portanto, preocupante, pois as políticas educacionais só se caracterizarão como de fato efetivas se conseguirem garantir o ensino básico de qualidade para todos. (p. 12).

Refletindo sobre esses resultados, somados aos dados de outras pesquisas trazidas ao presente trabalho, além da própria investigação base desse estudo, é possível retomar questões sobre o ensino médio público na cidade de Campos dos Goytacazes, município lócus da pesquisa, considerando o baixo desempenho dos jovens que compõem a etapa de conclusão da formação escolar básica.

O ensino médio público tem sido alvo dessas investigações, considerando o alto percentual de jovens brasileiros matriculados, opondo-se ao número dos que se encontram no ensino privado.

E sobre esse quantitativo de alunos jovens, tais pesquisas buscaram apresentar, entre outras tantas discussões, questões de escolaridade, formação profissional técnica e desempenho num programa que comporta o aligeiramento do ensino básico com a profissionalização, sobretudo com o olhar voltado para a juventude.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001) definiu metas para o decênio 2001-2011, dentre as quais destacam as seguintes:

[...] alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do ensino fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade; atender no segundo segmento do ensino fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente; *dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio.* (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 12).

Percebe-se, porém, que o direito de acesso e permanência se efetiva na dimensão das vagas disponíveis na rede pública, mas não comportam os ideais desses jovens.

Gonçalves e Ney (2011, p. 11) ressaltam que “o insucesso escolar da camada pobre da sociedade é praticamente garantido devido à baixa qualidade da educação. Portanto, a ‘inclusão’ social torna-se questionável e injusta por não oferecer igualdade de oportunidades para todos”. Os dados apresentados evidenciam o baixo desempenho dos estudantes que cursaram o ensino médio na EJA (0,3% alcançaram notas acima de 70) em relação aos do regular no período diurno (20,9% tiraram notas maiores do que 70):

[...] o que significa que um aluno do ensino regular diurno tem quase 70 vezes mais chances de conseguir um conceito “bom a excelente” no Enem do que um da EJA noturno. Há um profundo abismo na qualidade da educação adquirida. Vale ressaltar que apenas um aluno no universo de 316 estudantes da EJA noturno que fizeram a prova do Enem, no norte fluminense, conseguiu tirar mais de 70 na prova. (GONÇALVES; NEY, 2011, p. 12).

Retomar esses dados implica considerar o rumo que se tem dado à EJA, uma vez que a redução da oferta do ensino regular noturno e a gradativa ação do próprio sistema “empurrando” o jovem com distorção etária tornam esse o momento final da formação escolar de tantos jovens brasileiros.

Para Dubet (2004)

o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos. (p. 547).

Observa-se, então, que a mudança do curso diurno para o noturno tem significados singulares para cada um desses jovens em suas experiências e que lacunas aqui e ali estão postas nessa caminhada.

Quanto à escolha pelo noturno e o sentido dessa mudança

Quanto à escola noturna ter se reservado ao trabalhador-estudante na perspectiva de um turno de estudo considerado sacrificado, a compreensão dessa afirmativa refere-se ao aproveitamento da escolarização, que diante da redução provocada pela dinâmica imposta pelas razões pessoais de trabalho diário, não se tem como exigir dessas pessoas maior empenho. Esse argumento desponta como incontestável na ação desenvolvida nos cursos noturnos. (CARVALHO, 2001).

Ser aluno do curso médio noturno pressupõe situações de trabalho diurno. Contudo, embora entre os pesquisados não seja essa a realidade identificada (25 dos 33 jovens da EJA ainda são estudantes em busca do emprego, e no regular, 15 dos 18 jovens), em sua maioria expressam desejo pelo emprego assim que concluírem o curso, e também enquanto são estudantes, além da previsão de continuidade dos estudos.

Porém, que circunstâncias ainda afloram em suas análises e percepções?

(Uma jovem regular-17 anos): À noite é muito corrido. Às vezes, tem professor que falta muito. [...]. De dia não, de dia tem aquele professor. Falta, mas você tem mais possibilidade, tem mais tempo para estudar, é mais devagar, não é aquela coisa tão rápida, corrida [...]. Tem mais tempo para explicar, aquela coisa toda, e aqui é aquela coisa corrida, jogou acabou. Nisso aqui eu tenho dificuldade.

Para Gomes e Carnielli (2003) lecionar na escola noturna acaba sendo “a última opção de trabalho dos professores”, e por essa razão não há uma relação de pertencimento entre o professor e a escola, o que não possibilita a “constituição de uma identidade com a realidade da escola” (p. 52). Então,

(Uma jovem regular- 17 anos): tem diferença ser aluno do noturno. Não sei pro professor, mas eles sacam a gente, tipo assim, é aquela coisa mais corrida, tem que ser tudo rápido, não tem muito horário, professor quer ir embora, tá cansado do serviço.

Considerando essa realidade na vida profissional dos professores que atuam nos cursos noturnos nos segmentos e modalidades regulares e EJA, há um grande problema de identidade e pertencimento impresso a cada escola noturna e na relação ensino-aprendizagem. As questões

pontuadas pelos jovens envolvem dificuldades a dinâmica nas aulas, e mesmo quando o professor atende às suas expectativas, o tempo parece ser o maior inimigo nessa jornada diária.

Fazer a opção pelo ensino noturno traz em si visões positivas e negativas do processo a que estão submetidos. Conscientes ou não dessas consequências e a forma como lidam com elas difere esse público jovem em meio ao caminhar da formação escolar:

(Um jovem regular-18 anos): Muito diferente né. Atrapalha um pouco. À tarde é melhor, [...] à noite eu vim pra cá porque arrumei um emprego pra mim. [...] Por isso optei pelo noturno, porque à tarde, trabalhar meio expediente não ia dá. Eu senti muita diferença. Nunca estudei à noite.

Mais uma vez é possível trazer um pouco das contribuições de Carvalho (2001) ao analisar que apesar das dificuldades na conciliação entre estudo e trabalho, “os meninos persistem, ignorando os sucessivos fracassos escolares, embalados pela crença de que a escolarização poderá melhorar suas condições profissionais e, portanto, de sobrevivência” (p. 15).

Confiantes ou não de que a escolarização lhes possibilitará ascensão social e conquistas no “mundo do trabalho”, esses jovens têm em sua “bagagem” etária os sonhos, mas também a necessária adaptação às transições da vida seja no âmbito pessoal ou escolar. Entendem que

(Um jovem EJA-19 anos): foi uma mudança, [...] você não tem nem contato mais com o funcionário, você faz ali o que tem que fazer e vou pra casa, não tem muito contato com as pessoas.

A manifestação dos vínculos e afetos desenvolvidos junto aos que compõem o espaço escolar no decorrer das suas trajetórias ainda está posta em suas falas. Demonstrem saudosismo e ruptura dessa proximidade e companheirismo vividos em suas experiências escolares anteriores sejam no contato com professores, funcionários, enfim, esses homens e mulheres que desempenham seus “papéis” de maneira que marcam as vidas de crianças e jovens num tempo que se denomina escolar.

(Um jovem EJA-19 anos): Com os colegas é difícil. Aqui no EJA eu tento falar com os colegas, puxar no máximo, mas eu tô cansado. Eu venho, estudo, e não tem muito contato. Não fico pelo pátio. Meu objetivo é estudar, eu venho só estudar, terminar o ensino.

Suas declarações indicam seus objetivos quanto ao ensino noturno e o quanto as limitações pessoais impedem-no de desenvolver um relacionamento mais profundo com os colegas de classe. O cansaço do dia de trabalho e as atividades do próprio curso são empecilhos para que cedam espaço para um tempo de maior liberdade:

(Um jovem EJA - 20 anos): quando tô liberado vou pra casa pra dormir, e não tem muito contato. Não fico pelo pátio, é muito difícil. Eu vou pra sala, estudo e casa.

Parece que a liberdade de estar despreocupadamente pelo pátio cedeu lugar às responsabilidades da vida, e estas vão criando barreiras nos próprios relacionamentos interpessoais.

No contexto da EJA levanta-se o fato da convivência do adulto e do jovem ser um conflito no campo das ações pedagógicas e didáticas na escola. Considerando o fenômeno de juvenilização na EJA adquirido na última década do século XX, é também um problema que carece de políticas que deem conta dessa diversidade sem que uma categoria ou outra sinta-se excluída do processo, e ambos encontrem um espaço que contemple suas expectativas.

Di Pierro (2005) levanta como causas desse fenômeno, ou perfil juvenil na educação escolar de jovens e adultos a exigência de certificação escolar para o trabalho, a elevada defasagem na relação idade/série e a redução da idade mínima permitida pela LDBEN (Lei 9.394/96).

Apesar da diversidade etária, entre os sujeitos participantes não se percebem dificuldades ou prejuízos na relação jovem/adulto, adulto/jovem. “É melhor de fazer amizade com as pessoas mais velhas do que com os mais jovens”, completa Bianca (19 anos EJA) em sua fala, quando a questão etária parece não ser um problema entre eles. Para Luan (19 anos EJA), “os alunos não têm muito interesse porque são mais velhos”. Mas na percepção de Luiza (24 anos regular)

o relacionamento com as pessoas mais jovens e mais velhas é bom, normal, é a mesma coisa, não vejo dificuldade não. É melhor de fazer amizade com as pessoas mais velhas do que com os mais jovens. Eles são mais maneiros para conversar, são mais interessantes. Eu gosto de me envolver com pessoas mais velhas. (Nomes fictícios).

Vencer os medos, romper com as expectativas trazidas de outras fases, ou os relacionamentos e amizades passadas, enfim, cada circunstância vai dando lugar ao amadurecimento do presente.

(Um jovem EJA - 19 anos): À noite não é bom pra estudar, é mais pra quem quer terminar mesmo. É muita coisa errada, a maioria não quer estudar. À noite na escola é como se você estivesse na rua, você sai da sala a hora que você quer. Os professores têm até medo do aluno. Lidar com os alunos mais adultos é difícil pro jovem quando ele tem a cabeça fraca. Às vezes, o mais velho pode ser uma influência negativa pro jovem. Sempre o mais novo acha bonito as coisas que o mais velho faz.

E numa história contada em poucas linhas, a experiência vivida anteriormente cede espaço ao aprendizado na diversidade do relacionamento entre jovens e adultos, apesar das variadas motivações:

(Um jovem EJA-19 anos): No começo eu tinha um medo grande, porque o pessoal falava que era perigoso, mas eu tive que ir. Eu tirei a lição de que eu conheci o dia e a noite, isso é bom. [...]. Você amadurece mais rápido à noite, as pessoas são mais velhas. Você vê que as pessoas tão ali buscando mesmo. Eu tirei coisas boas disso.

“Eu tirei coisas boas disso” é a resposta de Júlio (nome fictício), que após uma trajetória escolar mal sucedida decide tomar decisões que considera mais acertada, e encarar o tempo da maturidade. Sua experiência num curso noturno ainda no ensino fundamental em outra escola trouxe-lhe um histórico de escolhas identificadas por ele como “erradas”, que lhe acarretaram um saldo de repetência e experiências negativas no âmbito pessoal. Mudar-se para essa nova escola, iniciar um namoro sério, enfim, a união dos fatores positivos comportou essa nova etapa de vida composta por planos presentes e futuros. Suas declarações vão além do alcance do som da sua voz, estendem-se para além da perspectiva escolar. “Você amadurece mais rápido à noite, as pessoas são mais velhas [...] Ainda não sei por que, [...] mas aqui as pessoas são muito sérias”.

É interessante como suas falas apontam todo o tempo questões favoráveis e desfavoráveis na escolha e resultado dessa mudança para o curso noturno. Suas opiniões divergem e são reflexo das vivências de cada um.

(Um jovem EJA- 23 anos): A gente estranha muito. Eu fiz um ano no regular de dia e outro à noite, depois vim pro EJA. De dia é muito mais puxado, são muito mais matérias, os professores ficam mais em cima. À noite é mais tranquilo, os professores entendem a situação dos alunos, porque a maioria trabalha, então eles não exigem tanto como de manhã. Essa é a diferença que você vê logo de cara.

Ser fácil ou difícil não determina suas opiniões, mas indica os sentidos desse novo tempo e as ressignificações do ensino noturno.

(Um jovem EJA-21 anos): Eu não senti muita diferença não. Tem muitas matérias que são mais fáceis, têm muitas que dão uma puxada, depende. [...] Agora a única coisa que mudou é que eu estou com menos tempo, assim.

As mudanças sentidas nessa nova vivência se expressam na ação da própria escola em relação a esse público que compõe o ensino noturno. A maioridade é entendida como um tempo de compromisso e decisão em relação às seleções que fazem diariamente pelos estudos ou não. Assim, na visão expressa por Aline (nome fictício), uma jovem que frequenta a EJA, os 18 anos indicam tempo de liberdade quanto aos estudos:

(Uma jovem EJA- 21 anos): É porque aluno do noturno é tudo maior de idade, então, aí que o professor não vai ficar se desgastando. Você entrou, subiu, assistiu à aula, vai embora, a escola não tem aquilo, tipo assim, [...] compromisso em me ter ali. [...] depois dos 18 anos ninguém tem que dar conta de ninguém, é maior de idade. Aí, não tem mais aquele negócio de ficar em cima, se quiser assistir aula assiste e se não quiser vai embora. É isso.

Assistir ou não às aulas, estar presente ou ausente, chegar à hora ou atrasado, seria, nessa perspectiva, uma simples decisão no contexto diário dos estudos desses jovens? Ou, estariam aí

embutidos aspectos quanto à importância da escola? Segundo as declarações da Aline (com 21 anos de idade), a postura da escola quanto ao oferecimento do ensino como obrigatório e controlado está atrelado ao aspecto da idade. Ou seja, ser menor ou maior de idade determinaria a ação educacional ou a prática docente no tocante às cobranças e à própria vigilância do aluno. E o futuro ainda obscuro se apresenta como uma possibilidade próxima ou distante.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM MEIO AO SIGNIFICADO E SENTIDO DE ESTAR NA ESCOLA NOTURNA

As respostas encontradas junto aos jovens são variadas, desde o sentido/significado da escola em geral compreendido como melhoria de vida, como conquista de algo fundamental, um momento de aprendizagens múltiplas, sobretudo um “lugar” onde se precisa querer estar e onde gostam de estar, sentem-se bem ali.

(Um jovem EJA-18 anos): Eu me sinto bem na escola, sempre me senti bem. Por incrível que pareça pelas bagunças que eu já fiz nas escolas eu sempre me senti bem. Não é porque eu não gostasse da escola não.

Seria este apenas um dos aspectos constatados, enquanto o outro se refere à articulação entre a experiência que a escola oferece e os projetos dos alunos. Assim se assemelham aos outros jovens em seus pareceres sobre a escola, senão nesta pergunta em específico, mas também em outros momentos. O “querer ser alguém” aparece variadas vezes e de formas distintas em suas expressões significativas da escola. O aspecto da aprendizagem para além da dimensão professor/aluno se encaminha em suas reflexões carregadas pelas impressões que trazem. E sentir-se bem na escola parece ser um indicador de espaço de pertencimento e prazer, sem perder a dimensão do aprendizado de dentro e de fora da escola. Portanto,

(Um jovem EJA -21 anos): aprender, pra mim é aprender. Em todos os aspectos, assim. Aprender tanto dentro de sala quanto fora. Dentro de sala você aprende com os professores, aqui fora você aprende com os colegas.

A perspectiva de “melhorar de vida” está posta em seus depoimentos, atrelada à possibilidade de obter conhecimentos que permitirão ascensão social. Contudo, as desigualdades sociais e educacionais são realidades do contexto brasileiro. Conscientemente ou não dessa exclusão, a EJA vive o desafio de atender um público bastante heterogêneo na dimensão das suas especificidades etárias e trajetórias de escolarização. Essa diversidade imprime aos sujeitos jovens ou adultos motivações e expectativas também diferenciadas quanto à certificação, as quais “desembocam” na escola.

O ensino regular noturno não apresenta facilidades e/ou adaptações à realidade do jovem tornando-o um concorrente da EJA de maneira bem-sucedida. O que se comprova é a perspectiva de um ensino considerado “completo” e, sua busca por essa modalidade perpassa a questão da formação escolar que lhes garanta mais segurança no que tange às conquistas de trabalho e estudos (ensino técnico e superior).

A demanda quantitativa por matrículas tem o indicativo de que a EJA é o maior espaço de procura entre os jovens e adultos, e não há registro de dificuldade quanto à efetivação das mesmas, seja na rede ou na própria escola. De um lado vê-se o ensino técnico como alvo de formação profissional entre os sujeitos participantes da pesquisa. Tema este unanimemente apresentado por todos os jovens, seja pelas tentativas frustradas anteriormente, ou pela pretensão de ingresso pós-médio, e, ao buscarem tal formação, seja no regular ou na EJA, seus objetivos estão traçados, mesmo que ainda em construção.

Seus planos de futuro incluem ingressar num curso técnico e só posteriormente, quem sabe uma faculdade. Então, pensar o ensino médio como “ponte” para o ingresso no ensino superior já não comporta as expectativas desse público, tornando a demanda pelo emprego imediato através da formação profissional um atrativo definido em suas experiências pessoais e coletivas.

O caráter compensatório da EJA, ainda presente nas ações políticas cede espaço aos projetos desses jovens que migram do ensino regular em busca da certificação imediata, conscientes do resultado dessa escolha. Trazem um histórico de escolarização mal sucedida, mas também trazem suas intenções de ingresso no “mundo do trabalho”, apesar das defasagens no processo de aprendizagem fruto do aligeiramento da modalidade em curso. Depositam na escolarização a crença nas possibilidades futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2004. p. 43-54.
- BRANCO, Pedro Paulo M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.
- BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, agosto 2007.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 11/2000*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Aprovado em 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 24 abril 2009.
- CARMO, Gerson Tavares do. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2010.
- CARVALHO, Roseli Vaz. *A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-Int.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.
- CARVALHO, Celia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Ação Educativa: São Paulo, 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? Trad.: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> >. Acesso em: 12 jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 47-69, julho. 2003.
- GONÇALVES, Márcia Ribeiro; NEY, Marlon Gomes. *Problemas associados à expansão do Proeja para as redes municipais e estaduais de ensino: um estudo de caso na região Norte Fluminense*. Artigo submetido à Revista Proeja – IFF (em processo de publicação), 2011.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista de Educação*, Anped, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.
- NAVARRO, Karina da Motta. *O significado da escola para o jovem estudante do Ensino médio noturno*. Niterói, RJ: UFF, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/verColeccion/params/id/1261/start/380.html. Acesso em: 11 dez. 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: _____; PAIVA, Jane. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Rio de Janeiro: DP et Alii, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional: 2007/ IBGE*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009, 190 p.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo M. *Situação dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Inep, 2009.

-
- SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. s/l. Editora Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas*. São Paulo: Global, 2007.
- _____. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2009.
- TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en La América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO, 2001. p. 111-146.
- ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 24-36, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2011.

ABSTRACT

Night high school's regular system bears similarities with the youth and adult's education (EJA) bring challenges to public policy. Through a qualitative research, it was aimed to raise the "reality" of these two modes by taking as starting point a public school unit of the state public sector located in Goytacazes, RJ, municipality, observing the occupation of EJA and regular high school "place" among young people. Their speeches express the choice for the regular or EJA, the sense of being a night school student, the expectation of a elementary and secondary education degree, and their knowledge of advantages and disadvantages of both modes. The reduction of offers and the announced emptying of this segment indicate a gradual replacement of the regular by the EJA in the fulfillment of elementary and secondary education, and the technical education as a goal to these young people.

Keywords: Night high school's regular; youth and adult's education; youth.

*Recebido em outubro de 2011
Aprovado em novembro de 2011*