

## Ensino médio EJA: escola, currículo, juventude<sup>1</sup>

### Secondary education for adolescents and adults: school, curriculum, youth

Mário Dolvidio Duarte Leão<sup>2</sup>

Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo abordou relações constituídas entre o trabalho pedagógico proposto junto a alunos que cursam o Ensino Médio EJA Noturno e sua identidade cultural. Pretendeu-se melhor compreender o significado de uma educação que percebe o aluno para além da realidade de sala de aula, considerando as culturas que estão em jogo na escola. Este trabalho buscou refletir sobre singularidades dos alunos e dos profissionais da educação, identificando as relações e contradições que cruzam o espaço escolar através do discurso, como espaço de democratização juvenil enquanto prática.

**Palavras-chave:** Ensino médio EJA; Currículo; Culturas juvenis.

**Abstract:** The present study examined the constituted relations between the proposed pedagogical work along with students which attend the Secondary Education for Adolescents and Adults, during the evening and their cultural identities. It is intended to better understand the meaning of an education that perceives the student beyond classroom reality, taking into consideration the range of cultures that are at stake at the school. This research sought to reflect the students and educational professionals' singularities, identifying relationships and contradictions that cross the school space through discourse as juvenile democratization as practice.

**Keywords:** Secondary education for adolescents and adults; Curriculum; Juvenile cultures.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

(Hannah Arendt)

## 1. Para iniciar

Neste artigo, a partir de uma pesquisa desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2014, que

<sup>1</sup> Este artigo corresponde à versão adaptada do Trabalho de Conclusão de Curso “Ensino Médio EJA, currículo e culturas juvenis” apresentado à Comissão de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais no primeiro semestre de 2014.

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

abordou relações constituídas entre o trabalho pedagógico proposto junto a alunos que cursam o Ensino Médio EJA e sua identidade cultural, buscamos evidenciar as responsabilidades próprias a uma educação que busca comprometer-se com o “empoderamento (*empowerment*) político” desses educandos. Ademais, pretendemos melhor compreender o significado de uma ação educacional que compreende o aluno para além da realidade de sala de aula, considerando as culturas que estão em jogo na escola. Convém destacar que a identidade cultural dos alunos de Ensino Médio EJA é constituída por infinitas relações, tais como as que eles estabelecem com a comunidade onde moram, com os lugares que frequentam, com as roupas que usam, com o cansaço habitual e com outras tantas características que, no ambiente escolar, por ser um ambiente de socialização, se mostram.

Este trabalho envolveu a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas a alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na região central de Porto Alegre (RS), e leitura de documentos que tematizam tanto o currículo da EJA quanto o Ensino Médio e as culturas juvenis, correspondendo a uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo Estudo de Caso. Tal questionário incluiu questões relacionadas às matrizes culturais e às experiências (extra)escolares a partir das quais os educandos se significam. Objetivamos perceber possibilidades que se produzem no cotidiano desses alunos a partir das aulas propostas no Ensino Médio EJA. As questões de pesquisa que propomos estabelecem relação direta com as inquietações que mobilizaram a investigação: o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos que frequentam o Ensino Médio EJA estabelece (ou não) relações com os conteúdos da vida desses sujeitos? Suas identidades culturais são consideradas? O que as atividades planejadas pelos professores levam em conta? Elas acolhem os educandos em suas características e em seus gostos?

O objetivo dessa pesquisa envolveu, precisamente, a compreensão e a análise das relações entre o ensinar e o aprender no Ensino Médio EJA, desde uma perspectiva de acolhimento das culturas a partir das quais os educandos se fazem sujeitos de sua história, com incentivo na sua formação mais do que apenas na obtenção do diploma. Portanto, a proposta implicou investigar essas relações e as mediações exercidas para que os sujeitos se constituam como sujeitos de autonomia. Cabe assinalar que, dentre as memórias de leituras e de interações com a escola que afetam a investigação aqui proposta, uma delas é o entendimento de que a transformação social e cultural desses alunos, que buscam na escola muito mais do que conteúdos para as provas, implica também a transformação do seu *locus* social. Decorreu, assim, das opções feitas para essa investigação, a escolha de Henry Giroux, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Juarez Dayrel e Paulo Carrano como os autores nos quais buscamos subsídios teóricos.

## **2. A escola, os jovens e as suas identidades**

### **2.1 Ensino médio: perfis, números e estatísticas**

A expansão do Ensino Médio, principalmente nas últimas décadas, trouxe consigo grande heterogeneidade no que tange ao alunado. Se considerarmos especificamente o Ensino Médio EJA, a situação não é diferente: o perfil dos alunos também se transformou com o ingresso ampliado de educandos cada vez mais jovens que se somam a um diversificado mosaico – adultos, homens, mulheres, pessoas das mais variadas orientações sexuais e inscrições sociais, pessoas que buscam algo que possa lhes dar um novo sentido, melhores perspectivas e melhores projeções na vida presente e futura, compondo, assim, um tec-

do social rico de culturas que fazem (ou precisam fazer) parte do currículo.<sup>4</sup>

O **Censo em Educação**, promovido pelo Ministério da Educação em 2008, contabilizou 1.650.184 alunos matriculados na modalidade EJA no Brasil. Dentro desse total, o Estado do Rio Grande do Sul fica com 178.407 alunos matriculados. O Censo revela, ainda, que 29.212 desse total de 178.401 estão matriculados na área da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) que abrange a capital do Estado (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008). Em **Relatório sobre o Ensino Médio Noturno**<sup>5</sup>, organizado pelo Ministério da Educação também no ano de 2008, alguns dados bem ilustram as peculiaridades deste trabalho e o desafio quanto a essa esfera da educação. A ausência/carência de registros de ações específicas para o Ensino Médio Noturno, no projeto pedagógico das escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, somada às condições das escolas e à sua localização que provoca, não raramente, atrasos nas aulas, gastos em transporte e cansaço físico para alunos que residem, em sua maioria, muito longe e que chegam, muitas vezes, após as atividades laborais, todos esses elementos contam sobre uma realidade difícil, mas, em alguns casos, ainda bastante invisível. (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008).

Em pesquisa mais recente (MORAES et al., 2013), que atualiza os dados do referido **Relatório**, notamos um crescimento vertiginoso quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Médio em comparação às décadas de 1970 (1,1 milhão de estudantes), 1980 (3 milhões de estudantes) e subsequentes. A taxa líquida<sup>6</sup> de matrícula de estudantes com idade entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, no período entre 1991 e 2010, passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar dos esforços feitos pelo Estado, ainda há um verdadeiro abismo no que tange à democratização da escola, pois quase metade dos jovens nessa faixa etária ainda se encontrava fora dos bancos escolares no ano de 2009.

Segundo o último levantamento feito pelo Censo do IBGE, no ano de 2012, contávamos com mais de 8 milhões de adolescentes no Ensino Médio, sendo que 1.309.871 desses alunos frequentavam o Ensino Médio EJA. O mesmo Censo evidencia outros desafios a serem enfrentados pelo Estado quanto à reprovação (de cada 4 alunos matriculados, um não obtém êxito) e à conclusão do EM (identifica-se uma queda na taxa de concluintes a partir de 2006). Como apontam Moraes et al. (2013), a “[...] queda no atendimento, em números absolutos, e, proporcionalmente, no noturno, do Ensino Médio considerado “regular”, tem gerado, objetivamente, vagas que não são disponibilizadas para a EJA” (MORAES et al., 2013, p. 29).

Ademais, quando se coloca o Ensino Médio como realidade em análise, como neste texto, é preciso esclarecer que, no Brasil, dada a diversidade de oferta, é mais adequado pluralizá-lo: são muitos os

<sup>4</sup> Cf. BARRETO, V. et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2006. 53 p.

<sup>5</sup> “A pesquisa denominada **Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências**, cujas informações estão sumariadas na presente publicação, ocorreu entre 2003 e 2004 e teve por finalidade subsidiar a formulação e a implementação de políticas educacionais, contemplando eventuais especificidades dessa etapa e desse turno de ensino. Originou-se, à época, de demanda apresentada pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec/MEC) que, tendo em conta o conhecimento acumulado sobre o tema, seja na bibliografia nacional, seja nas políticas implementadas nos anos recentes, identificou a relevância e a oportunidade de estudos capazes de iluminar alternativas de intervenção, particularmente dirigidas ao ensino noturno, como apoio aos administradores de diferentes instâncias dos sistemas educacionais” (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008, p. 7).

<sup>6</sup> Segundo Moraes et al. (2013), a taxa de escolarização líquida é “[...] a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (p. 29).

Ensinos Médios e são muitos os públicos atendidos, assim como variadas são suas peculiaridades – EM, EM Regular, EM Normal/Magistério, EM Integrado (ao trabalho), EM EJA e EM EJA Integrado (ao trabalho). A Tabela apresentada a seguir retoma os dados referidos antes, incluindo informações sobre cada um dos EM oferecidos:

TABELA I – Comparação de matrículas por modalidade de Ensino Médio - Brasil, 2011 e 2012

Modalidades de Ensino Médio	Matrículas / Ano			
	2011	2012	Diferença 2011-2012	Varição 2011-2012
Ensino Médio	8.400.689	8.376.852	-23.837	-0,3
Ensino Médio Regular	7.978.224	7.944.741	-33.483	-0,4
Ensino Médio Normal / Magistério	164.752	133.566	-31.186	-18,9
Ensino Médio Integrado <sup>2</sup>	257.713	298.545	40.832	15,8
Ensino Médio EJA	1.322.422	1.309.871	-12.551	-0,95
Ensino Médio Integrado EJA	41.971	35.993	-5.978	-1,4
Ensino Médio TOTAL	9.763.102	9.739.716	9.739.716	-0,24

**Fonte:** MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. **Formação de Professores do Ensino Médio:** Ensino Médio e Formação Humana Integral - Etapa I - Caderno I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 27.

## 2.2 Ensino médio EJA: os jovens e suas vozes

Na esteira dessa realidade, buscamos compreender, neste trabalho, o que permeia os processos educativos constituídos no Ensino Médio EJA e como eles podem, ou não, ir ao encontro dos jovens e de suas culturas: jovens que, ao produzirem sua(s) identidade(s) – desinibida, questionadora, indisciplinada e, até mesmo, violenta –, colocam-se em conflito com os outros (escola, professores, currículos) que, por vezes, a(s) contestam. A problematização desses conflitos está relacionada aos auspícios deste trabalho. A capacidade docente de escuta dos jovens educandos e de diálogo com eles é o que propomos para tentar entender suas vivências e suas maneiras de ver e sentir o mundo. Conforme Dayrell, Leão e Batista (2007),

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas e representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou padrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que tem no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, falando de adesão a determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de almejam um status social. (p. 6).

Vivemos marcados por amarras sociais, e essas amarras são os elos que ligam os jovens às suas realidades. Reconhecer essa lógica demanda que a escola se debruce sobre a tarefa de pensar os processos educativos para além do modo como são vistos, hoje, em nossa sociedade. Mais ainda, implica pensar certas características com que a sociedade significa os jovens, como as de indivíduos rebeldes e alienados nas suas relações com o mundo e pessoas desregradas no que se refere ao comportamento social. É inegável a necessidade de que a escola ensine a pensar de modo crítico para que a autonomia e a cidadania se mate-

rializem, gerando o empoderamento político dos sujeitos que a (re)fazem. Na mesma medida, para que as suas realidades se transformem, é necessário rever as práticas pedagógicas, hoje, na instituição educativa (FREIRE, 2007). Uma educação mais sincera e mais efetiva se construiria se os diálogos com os jovens, a partir dos modos como eles se dizem e se fazem jovens, fossem ampliados, como lembram Dayrell (2006) e Carrano (1999) em suas pesquisas.

Lidar com processos inovadores envolve lutar contra as formas instituídas e os mecanismos de poder hierarquizadores consolidados em algumas instituições. Como pontua Silva (2007), é interessante constatar que, nas pautas das reuniões dos coletivos da escola, não entram questões sobre os conteúdos ensinados. Isso fica por conta de cada professor ou professora ou, às vezes, do coletivo que forma determinada área de ensino, deixando de lado toda uma gama de possibilidades de aprendizagens que poderiam partir dos alunos em uma construção curricular conjunta. Silva (2007) nos lembra de maneira concisa:

Nessa perspectiva, uma didática para trabalhar com a juventude não demanda a criação de uma nova pedagogia ou de uma nova didática. Demanda, sim, que se capte dos movimentos juvenis, de seus processos práticos de inserção, de busca de reconhecimento e de construção de visibilidade, os elementos necessários para o sucesso da partilha de saberes que envolve os sujeitos da vivência escolar. Assim, evidencia-se a necessidade de uma didática da educação com jovens que expresse um processo educacional voltado para a lógica, a necessidade, a demanda e o olhar da juventude, em contraposição a uma escola que torna-se palco de concepções pedagógicas que se contradizem, dificultando a construção de uma escuta ao mundo juvenil. (SILVA, 2007, p. 10).

Cumprir mencionar, neste tocante, a identidade juvenil construída nas camadas populares. Nelas, filhos e filhas de famílias trabalhadoras vão construindo sua identidade no reflexo do outro, na imagem de trabalhador e trabalhadora, de gente que luta para se manter honesta, gente sobre a qual a mídia e a escola enunciam significados, em certos casos, equivocados. A ideologia dominante e as relações da sociedade vão definindo essa identidade, tornando os jovens das classes populares ora fazedores, ora produtos de tal identidade, conformando-se e moldando-se, nessas identidades, algo que lhes pareça como mais próximo da realidade da sua condição social. Essa realidade é, com frequência, posta em xeque dentro das salas de aula, frente aos mecanismos da lógica capitalista que transforma nossos alunos em mercadorias.

Carrano (2005) corrobora essa ideia quando reitera que a escola surge não apenas para ensinar saberes, mas, fundamentalmente, para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista. Nesse sentido, a classificação de quem vale mais e de quem vale menos insiste em fazer parte do universo escolar. Silva (2007) nos ajuda a entender essas identidades construídas na sociedade de forma coletiva e reificadas, coisificadas, constantemente, nos espaços escolares:

Os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz, com frequência, que é a cor da marginalidade. Insatisfeitos com suas relações sexuais, pois, se para as gerações anteriores o uso do preservativo era uma alternativa, para os jovens atuais constitui-se uma obrigação diante da ameaça da AIDS. Outro motivo de insatisfação com suas relações sexuais é que, muitas vezes, essas resultam em gravidez não planejada, em abortos mal feitos, em filhos não desejados. (p. 9).

O debate sobre a identidade dos alunos e alunas do Ensino Médio EJA, espaço cada vez mais habitado pelos jovens com suas idiossincrasias, e sua vinculação com práticas que envolvam uma didática da aprendizagem é um tema que está na ordem do dia. Tal debate necessita aprofundamento urgente sob o risco de que a ação do docente reproduza concepções e ações que não mais contribuam para a construção

do conhecimento dos jovens de maneira protagonista, autônoma e crítica. Nos currículos e nas concepções propostas, na maioria das vezes, são deixados de lado elementos pertencentes a essa realidade juvenil. Em certos casos, é negligenciado o fato de que o jovem aluno busca na escola algo maior do que os currículos organizados de modo estanque podem oferecer. Esses jovens, muitas vezes, buscam na escola laços que poderão impactar de forma preponderante suas vidas, caso contrário, não teria explicação o seu retorno aos bancos escolares. Nessa perspectiva, Eugenio (2008) salienta que o currículo é um campo sempre contestado, o que implica o reconhecimento da existência de diversos poderes nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Outrossim, esses currículos são atravessados por relações de poder que, por sua vez, são sempre postas em xeque na ação cotidiana desenvolvida por professores em suas aulas e para além delas.

Para que essa educação sensível ao jovem e às cores de sua cultura se faça, é necessária uma postura, por parte dos professores, de rompimento com certo discurso sobre a prática docente produzido nos espaços escolares há bastante tempo. Esse discurso, como se disse, muitas vezes não leva a perspectiva dos alunos em conta. É necessário, também, que os educadores percebam que a renovação de uma instituição, que represente e seja representada pelas culturas dos estudantes da EJA como realidade própria dos novos tempos, se faz mais do que necessária. É preciso, por fim, que os professores se lembrem de que o saber não é algo que surge em um movimento espontâneo, inato, em função de talentos particulares que se presume que o sujeito tenha, nem é algo dado e acabado; mas é trabalhado, modificado e transformado pelos seres humanos no decorrer dos tempos, assim como provoca mudanças nos sujeitos e nas suas relações.

Convém, contudo, salientar que o paradigma sobre o qual tem se apoiado uma certa forma de compreender a educação, cristalizada a partir de conhecimentos passados e reificados nos cinco séculos antecessores a este, a saber XVI, XVII, XVIII, XIX e XX, ainda exerce enorme força sobre os educandos da EJA do século XXI e, do mesmo modo, sobre seus professores. A esse respeito, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008) assinala que, desde tempos já distantes de nós, a distinção entre as ciências naturais e as ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, pois todos os conhecimentos tendem a ser conhecimentos não dualistas. Esses conhecimentos se fundam na superação de fenômenos, até então, compreendidos desde uma perspectiva que os posicionava como antagônicos – natureza e cultura, vivo e inanimado, coletivo e individual, objetivo e subjetivo, animal e pessoa, entre outros: dicotomias centradas num pensamento binário e dualista. Santos (2008) defende que é preciso superá-las. Quando superadas, tenderão a abrir outros espaços para uma revalorização dos estudos humanísticos, ou seja, a pessoa será entendida enquanto autor e sujeito do mundo, voltando a ocupar, como lembra Nóvoa (2009), o centro da ribalta.

Infelizmente, ainda constatamos reminiscências da educação positivista nas salas de aula do tempo presente. Esse passado permanece vivo nos dias atuais, habitando os currículos das nossas escolas. Para Santos (2008), a abordagem do paradigma emergente, no tocante à relação do sujeito com o objeto, opõe-se ao que postula o paradigma dominante que tem como proposta o distanciamento, a não interferência no objeto. Na construção do paradigma emergente, há uma relação de reciprocidade entre sujeito e objeto. Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, o autor português sublinha uma prática na qual seja reconhecida a interferência do sujeito no objeto. Ou, mais ainda, a relação entre ambos que não se caracteriza como perda de rigor metodológico, e sim como um ganho das duas partes: ganha o sujeito e ganha o objeto. O desafio da classe docente é centralizar o esforço na análise do paradigma emergente. Só assim poderemos pensar de forma interdisciplinar e relacional, já que, segundo tal perspectiva, se parte do pressuposto de

que não há apenas uma forma de conhecimento. Provoca-se o diálogo com outras formas de conhecimento, possibilitando aos alunos uma troca significativa e lhes oportunizando um aprendizado mais amplo.

Tais considerações, por meio das quais se percebem tensões e conflitos entre um paradigma que desponta e outro ainda resistente às transformações, demonstram o peso de uma tradição difícil de ser superada e, ao mesmo tempo, nos ajudam a compreender a discrepância, ainda presente, entre a prática dos professores e a expectativa dos educandos jovens e adultos nos dias atuais. Para Lioncio (2009), o professor que traz conteúdos prontos para serem trabalhados com os alunos e alunas da EJA corre o risco de ter seu trabalho e esforço postos fora, pois, muitas vezes, esses saberes prontos não agregam elementos relevantes para os estudantes. Lioncio (2009) afirma:

Os adultos que chegam até a sala de aula, para concretizar mais esta etapa de seus estudos, sabem muito bem o que querem e todos, mesmo que há alguns anos, já tiveram experiências escolares. Este mesmo aluno traz consigo uma enorme bagagem contendo muitas de suas experiências, e este riquíssimo universo não pode ficar de fora desta realidade, os profissionais da educação precisam ter em mente que trazer propriamente o conteúdo pronto muitas vezes não agrega valor algum para este aluno, pois este mesmo conteúdo se descontextualiza de seu cotidiano, não fazendo sentido algum a ele e, servindo também de agravante no que se refere à aquisição do saber, pode ainda trazer conseqüências ligadas à desmotivação. (p. 7).

Quanto às identificações culturais, o ambiente escolar do Ensino Médio EJA, além de representar um lugar de saída/entrada do discente para o espaço social, possibilita algumas leituras a partir das quais percebemos que, desde as experiências vividas em tal ambiente, novas e necessárias identificações podem se estabelecer com as culturas juvenis. Isso promove, de certa forma, uma ruptura e uma ampliação dos modelos identitários culturais assumidos pelos jovens. Dito de outra forma, o Ensino Médio tem sido considerado como um rito de passagem a partir do qual os jovens falam de si, considerando-se um antes de cursar o Ensino Médio e um depois, com o Ensino Médio completo. O EM, pois, parece traduzir-se como um marco em suas representações sociais. Toda a trama construída nos currículos pode corresponder à nova roupagem na vida desse alunado, havendo a possibilidade de se desenvolver uma outra compreensão do aluno sobre si mesmo, por vezes, distante daquela estabelecida na escola.

A mais de uma vez referida distância entre as expectativas do educando jovem e adulto e as expectativas da escola de Ensino Médio Noturno, frequentemente evidenciada nas vozes dos sujeitos alunos e professores, está associada também a elaborações docentes que ainda olham para o jovem como aluno idealizado, muitas vezes não condizente com o discente que está em sala de aula. Como assinala Dayrell (2007), no trecho que segue,

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte da mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (p. 1112).

Especificamente no que tange às diversas relações que os educandos jovens e adultos estabelecem, convém assinalar que as novas tecnologias e os seus impactos na vida dos jovens e adultos fazem com que muitos pensem que a comunicação e a tecnologia são o alicerce da nova sociedade contemporânea. No entanto, podemos especular que ambas estão em um mesmo pacote a ser utilizado como ferramenta em

um sério processo de transformação pelo qual nossa sociedade passa atualmente. Poderíamos dizer que a sociedade vive um momento singular tal qual foi o do descobrimento do fogo, da roda, do uso do vapor ou até mesmo da imprensa de Gutenberg. Essas descobertas marcaram demais a vida das pessoas, alterando-a de forma lenta e gradual.

Talvez o ruir dos muros da escola, a respeito do qual fala Dayrell (2007), aconteça de forma a termos que repensar a permeabilidade do contexto social e suas influências. Cada vez mais, percebemos a concorrência da informação difundida pelos meios eletrônicos em nossas salas de aula, a competição da atenção do aluno entre o professor e os seus dispositivos móveis eletrônicos. Talvez deva ser repensada, de forma cuidadosa, a maneira com que os jovens se posicionam neste mundo, alimentada pela ponta dos dedos nas telas de celulares, tablets e computadores que também fazem parte da identidade juvenil. A dificuldade, atualmente, está, talvez, no saber dosar a quantidade e a qualidade de tecnologia e aparelhos eletrônicos a entrar na vida do aluno no ambiente de sala de aula, sem ser autoritário e licencioso, usando e ensinando a usar de forma que os estudantes tirem proveito das tecnologias. Na fala de Freire (1996), é proposta uma reflexão a ser atualizada face à presença das tecnologias em sala de aula.

Recentemente, um jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que o aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso seria se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento. [...] A liberdade sem limite é tão negativa quanto a liberdade asfixiada ou castrada. (p. 117-118).

Podemos perceber, nessas palavras de Freire (1996), que os tempos de hoje são outros. Se, no passado, o que desviava a atenção do aluno eram as conversas paralelas, hoje, além de continuarmos tendo esse mesmo fenômeno, identificamos a dispersão promovida pelos equipamentos eletrônicos, tais como o celular, o tablet ou o notebook. E essa é uma das realidades que faz com o educador se pergunte: diante das novidades que despontam na escola do século XXI, como ser um bom professor sem ser licencioso ou autoritário? Hoje, o maior desafio nas salas de aulas, no que se refere às tecnologias, é mostrar para os alunos os benefícios que elas trouxeram para o avanço do conhecimento, mas também demonstrar que todas essas mudanças pelas quais estamos passando fazem parte de uma complexa e difícil realidade sobre a qual ainda não há entendimento consensual. Ademais, todas essas mudanças ainda não geraram uma maior capacidade de compreensão dos desafios que nos cercam. O professor precisa mostrar, também, que esses equipamentos tecnológicos podem gerar a estranha sensação de que estamos sós, apesar de cercados por “amigos” de redes virtuais.

Convém destacar, no entanto, que esse não é o único desafio com que se depara o professor do século XXI. Além da presença, cada vez maior, das novas tecnologias de informação e comunicação, a diversidade cultural referida antes também é assinalada por António Nóvoa (2009) como um dos “tendões de Aquiles” do educador hoje. Todos esses elementos demonstram que a ocupação docente exige uma formação contínua, tanto para a escuta das muitas matrizes culturais a reverberar nos espaços escolares quanto para as formas com que a sociedade utiliza as novas tecnologias que vêm acompanhadas de demandas



por conhecimentos específicos referentes às exigências próprias às quais são chamados e pelas quais são desafiados os professores. Como diz Nóvoa (2009), é inquestionável “[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (p. 35).

Para além de um extenso domínio dos conteúdos e da “cartilha” muitas vezes recomendada pelas instituições escolares, os alunos esperam que o “bom professor” seja capaz de se manter atento às necessidades de compreensão específicas da realidade assim como ela se apresenta hoje. Esse é o caso das novas tecnologias que convocam os professores a desenvolverem habilidades e competências específicas. Entendemos que a profissão docente e sua identidade não podem ser reduzidas apenas à dimensão racional, pois:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (NÓVOA, 2009, p. 49).

O processo de fazer-se professor, atento às várias realidades identitárias presentes na escola e, no caso deste trabalho, na escola de Ensino Médio EJA Noturno, vai muito além da formação docente articulada aos conteúdos de áreas de conhecimento específicas, envolvendo considerar também o que seria e como se deu a construção dessa identidade professoral afetada por outras tantas variáveis que abarcam experiências da formação universitária, mas também experiências profissionais. Ser professor é um processo de construção de identidades, e essas identidades, construídas ao longo da formação docente, têm um caráter importante. Essas identidades recebem marcas ligadas ao ofício docente cotidiano real ou antecipado, construído ao longo da graduação e de sua atuação na vida profissional dentro do ambiente escolar. Nóvoa (1995) complementa que:

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (p. 16).

Ainda que as manifestações culturais juvenis, notadamente percebidas e reconhecidas pelas mídias eletrônicas, possam e devam ser compreendidas como mecanismos que facilitam o diálogo entre a escola e os jovens, seja através dos profissionais da educação ou dos gestores da educação, devemos romper com os processos de hierarquização de práticas e saberes ainda tão presentes em nossas salas de aula (CARRANO, 2007). Nesse contexto, embora seja recorrente encontrarmos professores que dedicam suas aulas à mera transmissão de conteúdos, não podemos ignorar aqueles profissionais da educação que se apoiam em sua sensibilidade no trato com os alunos da EJA, não se restringindo à transmissão de conteúdos escolares. Mas como não deixar de lado as muitas vivências dos alunos e das alunas? Como valorizar potencialidades que podem não se revelar de forma imediata em nossas salas de aula? As capacidades latentes em uma aula da EJA, seja no Ensino Médio ou não, não podem ser desconsideradas. Na escola, na sala de aula, identificamos muitas realidades culturais atravessadas por aspectos de diversas dimensões da realidade cotidiana:

socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, orientações sexuais e intergeracionais, essa última carregada de conflitos polarizados entre os jovens e os adultos.

O pensamento de Dayrell (2007) segue nessa mesma direção. Segundo ele, o campo da Educação de Jovens e Adultos deverá ser sempre compreendido de modo bem amplo, abrangendo os aspectos sociais e culturais desses alunos, pois, sem essa bagagem, as aulas podem ficar muito esvaziadas de sentido – o que não é diferente se considerarmos a EJA no Ensino Médio EJA ou no Ensino Médio EJA Integrado à Educação Profissional. Uma grande questão feita por um pesquisador em educação português, José Machado Pais (2006), destaca uma dimensão da escola na qual estamos inseridos e pela qual somos responsáveis. Ele pergunta: transformamos a escola, ameaçando, com isso, as relações sociais, ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias? Pais (2006) reforça que esses jovens, percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem vistos a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade estética, à sua manifestação cultural, aos seus hábitos e a todas as outras sociabilidades que se originam no interior de um ambiente escolar. Estar atento aos grupos de identidade com os quais os jovens dialogam e se identificam, ou dos quais fazem parte ativamente, torna-se uma condição básica para o entendimento dos sentidos do agir dos jovens alunos no Ensino Médio EJA.

Pensando em uma escola na qual os espaços se tornem públicos e democráticos, onde possam ser feitas experimentações, acreditamos na necessidade de construção de aprendizagens associadas à melhor maneira de se viver a cultura democrática, aprendizagens que auxiliem a produzir um “conhecimento prudente em uma sociedade decente” (SANTOS, 2008). Os grupos, como aponta Carrano (2007), por si só, são espaços insuficientes para a vivência da vida pública. Trazê-los para essa vivência democrática pode ser uma das ferramentas de que a atual escola deveria fazer uso, para que os alunos se constituam como sujeitos da vida democrática, reconhecendo a si mesmos e percebendo os outros no ambiente escolar:

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados. (CARRANO, 2007, p. 9).

Nessa modalidade de educação ofertada, a Educação de Jovens e Adultos, a homogeneidade cultural, não é a marca dominante. A partir dessa constatação é que a escola do nosso tempo precisa ser desafiada e pensada em reuniões de professores, coordenadores e gestores da educação. A educação na EJA, de modo geral, e no Ensino Médio EJA, de modo particular, não pode ser encarada como uma forma enxuta de exposição de conteúdos ou currículos que seguem o modelo de outras realidades escolares da Educação Básica. Antes de tudo, é a principal ferramenta de constituição dos projetos de vida desses jovens, visando a um maior empoderamento político, de modo que possam exercer seu direito a uma educação de qualidade.

Com base no emponderamento ou *empowerment*, diz-se que é fundamental constituir, com os sujeitos, espaços de mobilização do poder, de liberdade de escolha, de circulação de informação, de forma que lhes seja possível opinar, tomar decisões acerca de suas vidas e participar ativamente da organização social em todas as esferas da realidade. Giroux (1990) defende uma concepção de alfabetização na qual os conhecimentos articulados às práticas sociais tenham centralidade na luta por uma sociedade mais justa e mais democrática. Desde esse ponto de vista, a própria alfabetização constitui uma das práticas capaz de empoderar os indivíduos, possibilitando-lhes perceber a legitimidade do seu pensar por si e para si e a rela-

ção entre isso e a busca do bem comum. Freire (1990) vê na alfabetização uma das principais ferramentas da qual os indivíduos devem fazer uso. Através dela, homens e mulheres buscam subsídios para melhor compreender o mundo que os cerca.

Com base nessa ideia de empoderamento pela tomada de consciência sobre os modos como a existência está sendo produzida, somada à escolha por formas de intervenção transformadoras dessa realidade, através da escola e da alfabetização, Freire (1990) nos mostra como um projeto político pode afirmar o direito das pessoas. Na mesma medida, pode ressaltar a sua responsabilidade de compreender e transformar suas experiências pessoais e, também, de reconstruir sua relação com a sociedade, sentindo-se parte de um projeto mais amplo de possibilidades tanto individuais como coletivas.

Nesse sentido, Freire (1990) elabora um novo significado para a alfabetização enquanto linguagem das possibilidades e do empoderamento. Porém, é importante salientar que todos nós, profissionais da educação, devemos estar cientes de que a alfabetização pode servir a objetivos opostos: ou funciona como um conjunto de práticas que promove a mudança democrática e emancipadora, ou reproduz a formação social existente e, com ela, as desigualdades (FREIRE e MACEDO, 1990).

Diante dessa mão dupla que é o processo de alfabetização, Freire (1990) assegura que a educação objetiva desafiar o sujeito a libertar-se da realidade opressiva e das injustiças desenvolvidas na sociedade. A leitura crítica dessa sociedade, ou seja, desse mundo, busca sempre a emancipação de forma a instrumentalizar ao sujeito chamando-o a descrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo através de práticas conscientes. Com base na linguagem, essa potente ferramenta que leva os indivíduos a se empoderarem, Freire (1990) argumenta que a alfabetização política e cultural exige repensar o currículo, compreendendo-o como um instrumento que representa um conjunto de interesses que devem ser postos, debatidos e examinados criticamente, permitindo que as diversas vozes escolares sejam ouvidas de forma democrática, confirmando e legitimando experiências que darão sentido e empoderarão essas pessoas.

Cabe lembrar, no entanto, que, embora Freire e Macedo (1990) aproximem o empoderamento da leitura da palavra atravessada pela leitura de mundo, eles não se restringem a ela pensada apenas desde a perspectiva dos processos alfabetizadores. Compreender o currículo como “[...] representativo de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento, das relações sociais, dos valores e das formas de avaliação” (GIROUX, 1990, p. 19) diz respeito, igualmente, à determinada cultura escolar que urge ser problematizada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o que inclui o Ensino Médio EJA. Propor, como o faz Henry Giroux (1990), que os “[...] alunos devem ser introduzidos a uma linguagem do *empowerment* e da ética radical que lhes permita pensar a respeito de como a vida em comunidade deve ser construída em torno de um projeto do possível” (p. 21) não é tarefa que fica limitada aos tempos da alfabetização, mas avança ao longo do período de escolarização dos educandos e os acompanha pela Educação Básica.

Freire (1996) propõe que se construa uma escola renovada. Afirma que é necessário romper as algemas capitalistas que prendem a escola tradicional positivista em filosofias e práticas docentes que não levam em conta a emancipação e o empoderamento do aluno. Nesse sentido, apresenta uma nova possibilidade a ser elaborada e levada à prática pela democracia e reflexão constante sobre as realidades de seus alunos e alunas, pois só assim se construirá a conscientização, a crítica e uma nova postura diante das aprendizagens, que também deveriam ter por função a emancipação dos alunos visando ao empoderamen-

to. Tais elementos se atam a considerações feitas por Freire e Shor (2011) em **Medo e ousadia**. Lembram os autores, quando o empoderamento é mais uma vez abordado, que ele está diretamente relacionado com a produção de poder político pelos sujeitos: “Isso faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Ele indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico em que a educação é uma frente de luta” (p. 138).

Nesse sentido, as articulações entre as histórias vividas pelos alunos e os conteúdos escolares apresentados pelos professores exigem planejamento e capacidade de fazer uma leitura das realidades discentes, partindo daí as interações com os conteúdos escolares para chegar aos objetivos apresentados por uma proposta mais emergente e transversal. Trata-se de um trabalho mais desafiador e mais dinâmico que implica que professores e alunos se façam sujeitos da aprendizagem. Os recursos didáticos são manipulados por ambos, fugindo à lógica do professor detentor do conhecimento e do aluno carente desse mesmo conhecimento. Falar em superação dessa lógica, tão afetada por uma tradição simpática aos pressupostos do paradigma dominante (SANTOS, 2008), quer significar sua necessária articulação com práticas de empoderamento de educadores e de educandos por meio de um “engenho criativo” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 142) que implique a escuta da palavra do outro, marcado por matrizes culturais que lhe são próprias e constitutivas de seu lugar de sujeito no mundo, de modo interessado e fundado numa agenda de trabalho que, como dizem Freire e Shor (2011), é “[...] tanto um roteiro quanto um currículo” uma vez que a “[...] sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação” (p. 142) que demanda do educador ações e in(ter)venções nas quais esteja visível a sintonia entre os saberes escolares e os muitos sons, cheiros e ruídos que os educandos trazem consigo de seu cotidiano e de sua vida.

### 3. Metodologia e resultados

Foram participantes desta pesquisa quanti-qualitativa 31 alunos, de turmas de 1º, 2º e 3º ano, regularmente matriculados no Ensino Médio EJA Noturno de uma escola estadual localizada na região central da cidade de Porto Alegre (RS). No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, seguimos as etapas apontadas por Minayo (2009): fase exploratória, fase do trabalho de campo, fase da análise e tratamento do material empírico e documental. O trabalho de campo envolveu a imersão empírica no universo da escola pela aplicação de questionário a alunos do Ensino Médio EJA Noturno. Tais questionários continham questões abertas e fechadas, constando das seguintes partes: caracterização do perfil dos educandos, elementos relacionados à sua situação na escola, perfil socioeconômico e cultural.

A primeira fase da análise baseou-se em destacar dados que demonstrassem o perfil da população entrevistada, o panorama social a partir do qual ela se constitui e concepções que permitissem mapear suas identidades culturais. As respostas dadas pelos estudantes do Ensino Médio EJA foram analisadas de acordo com a natureza específica de cada questão a partir de considerações feitas por Minayo em seu livro **Pesquisa social: teoria, método, criatividade** (2009). Nas questões abertas, destacamos algumas ideias, estabelecendo um diálogo entre elas e o referencial teórico em que esse estudo está baseado. As respostas dadas às questões fechadas foram tabuladas através do software SPSS<sup>7</sup> que calcula a frequência

<sup>7</sup> O SPSS é um programa de organização de dados e análise estatística de simples utilização. Através da seleção de opções em menus e caixas de diálogo, permite a realização de análises estatísticas desde as mais simples até as mais complexas e elaboradas.

das respostas em cada categoria prevista, informando a porcentagem de ocorrência e, por vezes, fazendo cruzamentos entre variáveis. Cabe ressaltar que a interpretação dos dados foi embasada nos princípios da pesquisa quanti-qualitativa, que mescla leituras de dados quantificados, ou seja, leituras que medem e numeram categorias agregando valor aos dados quantitativos. Já os dados qualitativos buscam responder questões na sua particularidade, visando ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos” (MINAYO, 2009, p. 21).

## 3.1 A leitura dos dados

### 3.1.1 Matrizes culturais dos educandos

Elementos como gênero, idade, estado civil, religião, cidade de origem, número de filhos, acesso a bens culturais, renda mensal, trabalho, cor, meio de transporte usado, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, rotina de estudo e uso de tecnologias (computador, celulares, tablets) possibilitaram constituir um perfil dos jovens. Destacamos, no entanto, que os resultados, embora não sejam representativos do total de educandos do Ensino Médio EJA no estado do Rio Grande do Sul ou em nosso país, permitem perceber realidades não tão destoantes do que costuma ser identificado quando se busca traçar o perfil de um grupo no qual se observa grande heterogeneidade. Além disso, conforme Minayo (2009), podemos produzir algumas especulações a partir da amostra pesquisada que correspondem ao que se diz sobre grupos maiores, porque o ciclo da pesquisa não se fecha; toda pesquisa produz conhecimento, gera novas indagações e ajuda a compreender melhor o fenômeno sobre o qual se propõe a investigação. No entanto, por se tratar de um Estudo de Caso restrito a um pequeno grupo de estudantes que considera o universo de uma única escola da rede pública estadual, não é possível generalizar os resultados (MINAYO, 2009). Vale, ainda, ressaltar que a pesquisa busca refletir e, quem sabe, até colaborar de modo a que a escola tenha um mapeamento de seu alunado e configure, se julgar adequado, propostas de ensino com base no perfil encontrado a partir da pesquisa.

O fator gênero foi gerado diretamente através da variável sexo que apontou 64,5% da população como sendo do sexo feminino. As idades variam de 18 anos até 49 anos. Da população pesquisada, 77,4% dos entrevistados estavam solteiros. Um outro dado obtido na pesquisa aponta que, no que se refere à religião, 38,7% disseram pertencer à religião católica; em segundo lugar ficaram os umbandistas, com 29,0%; 12,9% se disseram espíritas; e 12,9%, evangélicos. Dos respondentes, 64,5% disseram que nasceram em Porto Alegre e 35,5%, em alguma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Na **Tabela 2**, apresentamos o cruzamento das variáveis estado civil e número de filhos: a maioria dos entrevistados se declara solteira, mas 1/3 dos solteiros responde que tem filhos. Na **Tabela 3**, mostramos o número de filhos dos respondentes.

ESTADO CIVIL		Filhos		Total
		Sim	Não	
Sim				
	Casado/a	4	0	4
	Solteiro/a	6	18	24
	União estável	1	0	1
	Divorciado/a	1	0	1
	Viúvo/a	1	0	1
	Total	13	18	31

TABELA 2- Estado Civil e filhos

Nº DE FILHOS		Filhos		Total
		Sim	Não	
Sim				
	1,00	5	2	7
	2,00	1	0	1
	3,00	2	0	2
	4,00	2	0	2
	6,00	1	0	1
	Total	11	2	13

TABELA 3 - Número de filhos

Ainda encontramos, na pesquisa, dados relacionados ao perfil socioeconômico e ao acesso a bens culturais pelos/as alunos/as. Na população entrevistada, 90,3% dos estudantes trabalha e tem renda média mensal de aproximadamente R\$1.200,00. Outro dado interessante é que a maioria dos entrevistados, 51,7%, disse que começou a trabalhar antes dos 15 anos de idade, muitos (24,2%) afirmam que trabalham mais de 8 horas diárias e 70,3% dos trabalhos desempenhados envolve prestação de serviços com baixa remuneração – grande parte dos entrevistados trabalha como atendente de loja, empregada doméstica, babá, cozinheira e porteiro. Outra característica importante, que impacta nos estudos dessa população pesquisada, é a desgastante jornada de trabalho e o consequente cansaço. Muitas vezes, esses alunos chegam bastante cansados na sala de aula, depois de uma extensa atividade laboral, o que requer ações específicas da escola, como servir a janta, o que, no caso da instituição que foi palco da investigação, ocorre, e garantir (ou tentar fazê-lo) um ambiente de compreensão dessa realidade por parte dos professores que, por sua vez, são desafiados a tornar suas aulas um pouco mais dinâmicas. Dados sobre a cor dos alunos entrevistados podem ser obtidos na **Tabela 4**.

Cor	Frequência	Percentual	Percentual <sup>1</sup> válido	Percentual <sup>2</sup> Acumulado
Branco	14	41,2	45,2	45,2
Pardo	5	14,7	16,1	61,3
Negro	12	35,3	38,7	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Não respondeu	3	8,8		
Total	34	100,0		

TABELA 4 - Qual é a sua cor?

<sup>8</sup> Percentual válido é o percentual em que se tem como base somente os questionários válidos, ou seja, somente os questionários que responderam a essa questão. O entrevistado que não respondeu à questão não entrou nesse percentual válido.

<sup>9</sup> Percentual acumulado é o correspondente à soma das células do percentual válido, acumulando com a célula seguinte até chegar ao correspondente 100%. O percentual acumulado é importantíssimo para a construção de histograma ou de um gráfico de barras, se fosse necessário para fins estatísticos.

Dos estudantes entrevistados, 87,1% disseram que usam o ônibus como principal meio de transporte e 12,9% se locomovem a pé. E 70,6% disseram ser o principal representante pelo sustento econômico da família. Um número muito expressivo de entrevistados, 64,5%, usa a TV como principal meio de informação. No que se refere a irmãos, 29,0% de entrevistados declararam ter 2 irmãos.

Na variável escolaridade dos pais, 54,2% responderam que seus pais têm Ensino Fundamental Incompleto frente a 37,5% com pais com Ensino Médio e apenas 8,3% com pais que cursaram Ensino Superior. Outra evidência investigada foi a profissão dos pais: novamente foram apontados, em sua maioria (74,5%), serviços para os quais é exigida baixa escolaridade e qualificação profissional (CARDOSO DE MELLO; NOVAIS, 1998) – serviços de portaria, vigias, domésticas, donas do lar, auxiliar de serviços gerais, assador, jardineiro, autônomo, agricultor e trabalhadores da construção civil.

Dos estudantes respondentes, 77,4% afirmaram que vão ao cinema regularmente enquanto 22,6% disseram que nunca foram ao cinema; 87,1% afirmaram ter livros seus em casa e dedicar até 2 horas por semana ao estudo em casa. Essa característica, relacionada à rotina de estudos, é importante de ser destacada tendo em vista que os respondentes afirmaram que ficam mais de 3 horas por dia conectados à rede mundial de computadores, usando principalmente a rede social virtual Facebook, e 16% afirmaram que passam mais de 2 horas por dia no Facebook. Apenas 22,6% afirmaram que não possuem Facebook. Quanto ao uso de telefones celulares, 51,6% afirmaram que usam o aparelho o tempo todo. Dos respondentes, 74,2% afirmaram que veem apenas 1 hora de TV por dia.

### 3.1.2 Particularidades do trabalho docente

Completados os dados do perfil desse alunado quanto a algumas de suas matrizes culturais, vamos, agora, para itens do questionário que remetem à estrutura da escola, tanto à infraestrutura como à político-pedagógica. Sobre o desempenho desses alunos na escola, vemos a tabulação das respostas na **Tabela 5**.

DESEMPENHO		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	10	29,4	32,3	35,5
	Bom	17	50,0	54,8	90,3
	Ótimo	3	8,8	9,7	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respond	3	8,8		
Total		34	100,0		

TABELA 5 - Como você percebe seu desempenho na escola?

A maioria dos alunos e alunas considera seu desempenho Bom, embora a taxa de participação Boa em sala de aula, informada pelos entrevistados, caia para 41,9%, como fica claro na **Tabela 6**.

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	8	23,5	25,8	29,0
	Bom	13	38,2	41,9	71,0
	Ótimo	9	26,5	29,0	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respond	3	8,8		
Total		34	100,0		

TABELA 6 - Participação Em Aula

Perguntou-se, também, a esses alunos, se eles tinham disciplinas de que mais gostavam. História e Geografia foram escolhidas por 17,9% dos entrevistados, seguidas por Filosofia e Sociologia em 11,3% e outras disciplinas com menos de 2,9% cada uma.

Em relação às condições oferecidas pela escola, vemos, na **Tabela 7**, que, se juntarmos as avaliações Bom e Ótimo desta variável, a estrutura da escola é considerada por 58,1% dos estudantes entrevistados como Boa/Ótima.

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Valido	Ruim	4	11,8	12,9	12,9
	Regular	9	26,5	29,0	41,9
	Bom	16	47,1	51,6	93,5
	Ótimo	2	5,9	6,5	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respon	3	8,8		
Total		34	100,0		

TABELA 7- Estrutura da Escola

Informações obtidas por meio de uma pergunta aberta revelam sugestões mais específicas endereçadas à escola e relacionadas a reivindicações dos estudantes como: ter acesso à rede de internet Wi-Fi (demanda apresentada por 48,5% do entrevistados), ter um bar na escola (59,4% deram essa sugestão) e um laboratório de informática (aspecto considerado por 81,3% dos respondentes). É interessante destacar, nesta parte da análise, a visão de alguns cientistas da educação como Juarez Dayrel (2007) e António Nóvoa (2009), que apontam que, cada vez mais, a escola é destituída da função mantenedora de alunos compreendidos de modo homogêneo e homogeneizador e passa a ser compreendida como espaço por onde circulam pessoas que buscam socialização, laços de amizade, namoro, trocas de experiências para além daquelas relações embasadas num conceito universal de aluno., A isso, soma-se os desafios relacionados à introdução e ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares. Dayrell (2007) aponta que:

As relações entre eles [os estudantes] ganham mais relevância do que as regras escolares, cons-



tituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para a adesão quanto para a negação desse estatuto [...]. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. (p. 1121).

Ainda nesse mesmo raciocínio, buscamos apoio nas palavras de Nóvoa (2009) quando afirma que, nos dias atuais,

[...] duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção. Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. [...] Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. (p. 5).

Como se demonstrou antes, a maioria dos estudantes entrevistados (81,3%) assinala que sente falta de um laboratório de informática na escola. Disso resulta pensar que, se a escola do século XXI não está equipada com as “parafernálias tecnológicas”, o mundo está: fora da sala de aula, nossos estudantes se deparam com um verdadeiro mundo automatizado e repleto de aparatos tecnológicos desde a catraca do ônibus, que é digital e provida de sensores, até o relógio ponto digital que informa a hora em que ele entrou para trabalhar e a hora em que ele deve sair do trabalho. Por tal motivo, ele precisa se integrar a essa vida que requer, cada vez mais, conhecimentos tecnológicos.

Dessa inserção vertiginosa das novas tecnologias na rotina dos sujeitos do século XXI, não cabe à escola ficar de fora. Um laboratório de informática talvez seja o elo que liga a escola com o mundo digital “do lá de fora”, mundo esse de que nossos alunos querem fazer parte e no qual querem estar presentes. Se a escola buscar mecanismos que possibilitem aos nossos alunos utilizar do aparato tecnológico digital, inserindo-o em seu fazer pedagógico, talvez possa tirar proveito das novas tecnologias de modo a instrumentalizá-los em suas aprendizagens com recursos que fazem parte de seus contextos de vida. Como adverte Nóvoa (2009), “A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado” (p. 5).

Nóvoa (2009), ao pensar sobre os desafios colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação à escola, também desenha um cenário que, conquanto possa ser considerado hipotético, não é tão hipotético assim quando pensamos em algumas escolas de línguas estrangeiras ou em alguns ramos da educação, como a educação a distância, por exemplo. Segundo seu argumento, com o qual concordamos, o trabalho com as tecnologias permite perspectivar que a

[...] educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro: “As escolas, tal como as conhecemos, deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagens que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores”. Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas” interativas de aprendizagens tornam cada vez mais possível. (p. 31).

Diferentes níveis de dificuldade quanto à compreensão dos temas propostos pelas disciplinas foram assinalados por 19% dos entrevistados. Dentre as disciplinas nas quais os alunos revelam ter maior dificuldade estão Matemática (é considerada a mais difícil por 42%), seguida pela Física (17,5% revelam

dificuldades) e por Inglês e Literatura (14,7%, as indicam como disciplinas difíceis ou de que os alunos menos gostam). Sobre o desempenho dos professores na escola, constatamos, como mostra a **Tabela 8**, que 80,6% dos alunos consideram o desempenho dos professores bom ou ótimo, o que constitui um indicador importante da qualidade da aula e do tipo de relação estabelecida com esses professores sob a ótica dos alunos.

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	4	11,8	12,9	16,1
	Bom	17	50,0	54,8	71,0
	Ótimo	8	23,5	25,8	96,8
	N.sabe	1	2,9	3,2	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Resp.	3	8,8		
Total		34	100,0		

TABELA 8 - Desempenho dos Professores

Desses entrevistados, o total de 96,8% considera a escola como importante ou muito importante na sua vida, o que é um número bem expressivo se levarmos em conta que estudantes da Educação de Jovens e Adultos costumam retornar aos bancos escolares para concluírem algo que, de alguma forma, foi interrompido no decurso temporal da sua vida. Quando os entrevistados responderam sobre o que mais os motiva a frequentar a escola, eles apontaram, em sua maioria, o desejo de mobilidade social, evidenciando que a busca do saber escolar está associada à expectativa de galgar melhores postos de trabalho, alcançar melhor poder aquisitivo e melhorar sua condição de vida. Todavia, outros fatores foram também identificados em suas respostas, havendo certa heterogeneidade.

**S.A.N.**<sup>10</sup> afirma, no questionário, que o que mais o motiva a frequentar a escola é o “aprender cada dia mais”, já **T.R.P.** diz que sua motivação “é o crescimento profissional” e que a escola é “muito importante para o nosso aprendizado”. **C.P.S.** declara que a escola traz “ensino e aprendizado”. Já **D.A.R.** diz que o que mais o motiva é a “vontade de estudar e aprender coisas novas com os colegas”. É interessante destacar, na fala de **D.A.R.**, a afirmação segundo a qual, na escola, aprende-se coisas novas ensinadas pelos colegas. Isso evidencia que, além da relação entre escola e mobilidade social, a aprendizagem está em consonância com os laços de socialização: é com o outro, é com o colega, é com o professor que aprendemos coisas novas, ou seja, só aprendemos na relação com os outros.

Machado & Fiss (2014), em pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012, envolvendo análise de depoimentos de 90 educandos jovens e adultos que estudam numa escola da rede pública municipal de Porto Alegre (RS), defendem que a busca de certo caráter emancipatório e de cidadania, compromisso da escola, aponta para uma caminhada que tem em vista uma melhora na trajetória histórica do aluno. Apontam, no entanto, que nem sempre as relações entre escola e trabalho contribuem para isso: “O trabalho tanto é a porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla e estafante jornada de trabalho” (p. 15), manifestando-se, aí, uma contradição – o educando

<sup>10</sup> Destacamos que, por razões éticas, os nomes dos estudantes entrevistados foram omitidos neste texto.

procura a escola visando à mobilidade social pela ascensão profissional, mas o seu espaço de trabalho, ao mesmo tempo, incentiva e dificulta a continuidade do estudo e a permanência na escola.

Outro dado marcante é que a maioria dos entrevistados é a favor do ingresso na UFRGS pelo sistema de cotas a negros e índios, assim como 74,2% acham que os egressos de escola pública deverão ter cotas para o ingresso nas Universidades Federais. Também foi indagado aos estudantes do Ensino Médio EJA entrevistados se eram favoráveis ou não à união de pessoas do mesmo sexo: 83,9% declararam-se favoráveis à união homoafetiva. Um dado alarmante é que 100% dos entrevistados disseram não pertencer a nenhum partido político nem manter qualquer outro tipo de engajamento político.

Reitero, pela relevância dessa descoberta, que, fazendo a leitura das perguntas abertas, notamos que a maioria dos entrevistados vê a escola como um mecanismo de mobilidade social por meio do qual será possível buscar novos postos de trabalho visando a uma renda melhor e a melhores condições de vida. Se compararmos o trabalho que realizam no momento da entrevista e a função almejada após a conclusão do Ensino Médio, nossa constatação se confirma. Alguns exemplos, encontrados nos questionários, do que sublinhamos aqui são: **D.A.R.** é babá e almeja trabalhar como fisioterapeuta ou psicóloga; **E.M.S.** é atendente de nutrição e almeja trabalhar como radiologista; **R.O.** é auxiliar de serviços gerais e gostaria de trabalhar como técnica de informática; **C.A.P.F.** é cozinheira e gostaria de trabalhar no ramo da beleza; **D.K.C.** é secretária e almeja trabalhar como administradora.

Ainda nesse contexto de reflexão, vale ressaltar, com alguns autores como Bourdieu e Passeron (1985), que há, por trás da educação, princípios meritocráticos na busca e legitimidade desses mecanismos escolares. Nesse sentido, observamos diferenças entre as aspirações dos alunos, que veem a escola como um local que possibilita a mobilidade social, e as aspirações da escola, que vê a educação como uma ferramenta ideológica e cultural. Em outras palavras, todo ensino é particularmente o ensino da cultura (mesmo que científica) e pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultivadas (BOURDIEU; PASSERON, 1985).

Temos, então, um jogo de expectativas diversas. Como se disse antes, Machado e Fiss (2014), a partir de sua recente pesquisa, argumentam que, em primeiro lugar, os alunos têm a “ilusão” de encontrar, na escola, a possibilidade de uma mobilidade social que os leve a melhores patamares quanto ao poder aquisitivo; em segundo lugar, relacionam escola e busca de socialização; em terceiro lugar, a associam à busca da aprendizagem. Nas palavras de Machado e Fiss (2014) a esse respeito:

A escola, no discurso dos sujeitos entrevistados, é responsável pela educação vista, por eles, como caminho redentor e condição fundamental para a ascensão social e formação do indivíduo. Baseados no “mito” da escola, os alunos retomam ou iniciam seus estudos formais, acreditando que longe dela “não há salvação”. Os discursos fundadores deste mito partem de vários segmentos. Os empregadores exigem a educação formal, compreendida como certificação, para habilitar o jovem ou o adulto à seleção para uma vaga de trabalho disponível. As famílias, quase todas, gostariam que os filhos tivessem o “estudo” que, para eles, na sua história de vida, foi impossível ter. Os professores salientam a importância do saber e da formação. Políticos, em campanhas eleitorais, elegem a educação como item principal de suas plataformas, prometem mais escolas, mais recursos, melhores salários aos professores e especial valorização da educação. (p. 21).

Os alunos e alunas entrevistados/as, nesta pesquisa, na sua grande parte deixam evidente sua satisfação com os professores, havendo uma relação amistosa entre os educandos e os professores da escola. Na

pergunta “Como você avalia o desempenho dos professores?”, 54,8% acha o desempenho dos professores bom e 25,8% acha ótimo. No questionário, foram propostas algumas questões abertas cujas respostas permitem especular sobre aspectos que justificam a avaliação feita pelos educandos: *O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê? O que você menos gosta de fazer na escola? Por quê? Em todo o seu tempo no Ensino Médio EJA, que momento foi mais marcante? Por quê? Pense num(a) professor(a) de que você gosta. Quais as qualidades pelas quais você o(a) considera um(a) bom(a) professor(a)?* Depreende-se das respostas que a avaliação positiva feita sobre os docentes possa ser justificada por alguns traços de seu trabalho destacados pelos respondentes: o respondente **D.A.P.** afirma que, para ele, as maiores virtudes em um(a) professor(a) são a paciência e a educação no trato com os alunos. Já a respondente **T.R.P.** gosta muito do professor de espanhol “pois ele explica muito bem e se a gente não entender ele fica explicando até você entender e ele é muito paciente”. **C.P.S.** destaca que a virtude de um bom professor é ser calmo, tranquilo e paciente. Considerando o conjunto de respostas, de que as de **D.A.P.**, **T.R.P.** e **C.P.S.** são uma amostra, algumas atribuições como calma e paciência notadamente apareceram nas respostas dos estudantes entrevistados como sendo qualidades de um “bom professor”. Ou seja, para eles, que, na sua maioria, estão voltando aos bancos escolares depois de alguns empecilhos, ter calma e dar tempo para que o aluno assimile, faça articulações com suas experiências de vida, é fundamental para a solidificação das aprendizagens.

Alguns entrevistados apontam que a prova é o que mais desmotiva a frequentar a escola. Esse fator é acompanhado de perto pela grande quantidade de trabalhos e de disciplinas ofertadas a eles no Ensino Médio. Nesse sentido, **G.S.R.**, assim como outros colegas seus, afirma que “[...] são 14 matérias que vai dar um grande volume de trabalho”. Além dessa situação, algumas outras são referidas pelos respondentes com menor frequência: **T.M.P.** afirma que o que mais desagrada “[...] é quando os professores começam a faltar nas aulas» assim como a respondente **A.D.T.** destaca que não gosta quando não tem aula, já a respondente **L.S.S.** escreve “[...] me desmotivo sempre que chego no horário certo e correto, sempre tenho que aguardar algum professor bem atrasado até mesmo em troca de período, é que sempre estou no horário certo em sala de aula”. Mas, dos 31 estudantes respondentes, a maioria se desmotiva pela aplicação de provas. Temos, aí, o que parece indicar um conflito entre os paradigmas dominante e emergente, respectivamente (SANTOS, 2008). Estudantes do século XXI, constituídos por matrizes culturais diversas e se significando a partir delas, se deparam com uma escola do século XX com a qual entram em conflito, principalmente, no que se refere à sua estrutura e maquinaria de aprendizagem ainda amparada em ferramentas de avaliação que, conquanto sejam importantes, talvez possam ser repensadas, como muito bem demonstra Armstrong (2004) quando afirma que:

Na vida real você não faz testes de múltipla escolha. Como jornalista, quantas vezes você fez testes de múltipla escolha desde que se formou? Nenhuma! Mas você está fazendo coisas da vida real, você está escrevendo, redigindo uma matéria. Nós temos que fazer com que os alunos simulem situações reais, temos que fazer deles pequenos cientistas, pequenos escritores, pequenos matemáticos... E, para isso, nós precisamos de projetos. Eles são mais próximos da realidade. (p. 9).

Essa ponderação, presente na maioria dos questionários, que aponta que a prova é a maior causadora de desmotivação para os educandos entrevistados, demonstra que devemos por em prática outras modalidades de avaliação, como a diagnóstica, a formativa, e não tão somente a somativa<sup>11</sup>, assim como é preciso

<sup>11</sup> A **avaliação diagnóstica** presta-se a verificar e levantar pontos fracos e fortes do(a) aluno(a) em determinada área do conhecimento a fim de diagnosticar e ajudá-lo nos pontos fracos. Quando a avaliação acontece no decorrer do processo educacional recebe o nome de **avaliação formativa**, e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste apenas, recebe o nome de **avaliação somativa** (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20).

diversificar os instrumentos avaliativos propostos e os modos de planejamento.

#### 4. Para não concluir

Refletir sobre o Ensino Médio EJA, desde a perspectiva assumida pelos estudantes a partir das respostas produzidas por eles, faz pensar a respeito da própria formação de professores e de seu trabalho na escola, tendo por substrato uma dinâmica social que permeia o fazer pedagógico, não só na atuação em sala de aula, mas também no âmbito extraclasse, se aproximando da realidade das escolas, dos seus conflitos, dos seus interesses e partindo, assim, para o universo de alunos e alunas. Portanto, as ações na escola demandam superação por parte dos professores na busca por uma educação mais condizente com a realidade desse alunado e necessitam que estes assumam uma postura crítica diante da realidade.

Durante a tessitura deste trabalho, deparamo-nos com uma pergunta não pensada inicialmente: embora se perceba alguma mudança nas políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, que negociações precisam ser feitas para que tenhamos uma escola que produza educação a partir dos contextos juvenis de modo mais potente? Depois de analisarmos tantas respostas de jovens estudantes do Ensino Médio EJA, percebemos que uma gama importante deles almeja uma educação humana, solidária e, quem sabe, emancipatória. O que torna a escola pesquisada singular, nesta nossa investigação, é a percepção da apropriação dela pelos jovens para a formação de suas configurações. Embora haja elementos contraditórios, a identidade juvenil se consolida com a sua lógica própria e trilha seus próprios caminhos. A escola precisa, portanto, estar em diálogo com tais lógicas e trilhas inventadas pela(s) juventude(s).

Depois de ouvidas as vozes dos alunos do Ensino Médio EJA Noturno de uma escola da rede pública estadual localizada na região central da capital gaúcha, depois de analisadas suas respostas, sobre o (re) conhecimento das culturas juvenis na e pela escola, foi possível constatar as múltiplas manifestações e expressões juvenis dentro dos espaços escolares ao perceber elementos dessas culturas mesclados ao próprio funcionamento da escola. As roupas, as linguagens e os grupos formados dentro desses espaços, como também aqueles que se referem a condições de vida e experiências fora dos muros da escola, permeiam os contextos da instituição com ou sem a sua autorização. Poderíamos afirmar que as expressões das interações das culturas juvenis dentro e fora da escola e as narrativas juvenis produzidas no dia a dia da sala de aula mantêm presentes e revelam os vários posicionamentos desses alunos e dessas alunas: jovens que fazem da escola um lugar ímpar.

Para os professores, diante das tantas matrizes culturais e expectativas a partir das quais os estudantes estão a se significar, fica o desafio de desenvolver algum tipo de estratégia de que resulte o bem viver na escola. Muitos estudantes veem na educação algo dificultoso, algo pesado, uma tarefa hercúlea, mas também a identificam com algo que poderá ser aproveitado em um futuro, espera-se, não muito distante. Pelas respostas dadas pelos alunos, constata-se que a escola e seu tempo concorrem com o mundo à sua volta, um mundo que anda a passos largos. Os espaços escolares concorrem com outros espaços extramuros da escola nos quais as culturas juvenis são tecidas constantemente e modificadas ou solidificadas. O professor e a escola não podem mais se esquivar dessas realidades. Partindo do princípio de que a escola só é feita para seus alunos, de que o seu motivo de existência são os alunos, esses sujeitos são parte importante e constitutiva do funcionamento assumido pela escola. As interações e relações que eles estabelecem, prin-

principalmente (mas não só) no interior da escola, é algo importante que deve ser a todo tempo investigado, analisado e, se possível, modificado para melhor atender os educandos.

Os processos de construção e reconstrução de valores constituídos na escola parecem ser dinâmicos e nos dizem que tanto a escola, com suas rotinas e sua gramática institucional, quanto os educandos, com sua gramática dos grupos culturais, buscam a construção de identidades. Nesse caso, ambos buscam essa construção, que também afeta os valores ali constituídos, e não apenas os alunos. A escola também busca a sua identidade, sendo necessário considerar como é vista pelos jovens e pela sociedade. Nesse processo de produção identitária, acontecem tanto tentativas de manutenção de certos valores por parte da escola quanto tentativas de modificação dos valores existentes na instituição por parte dos alunos. Estes, ao referir expectativas, frustrações e representações sobre suas experiências como alunos, possibilitam reconhecer os modos como eles têm atribuído significados à educação e aos valores do fazer pedagógico.

Durante esta pesquisa, buscamos assumir uma permanente postura reflexiva sobre a escolha pela docência, pois a atuação do professorado está repleta de significados, bons e ruins, estabelecidos, às vezes, a partir de uma lógica binária. A consolidação dessa escolha, por sua vez, depende muito do nosso relacionamento com a docência, a qual está repleta de utopias. Utopias, sim, mas não aquela utopia impossível de ser realizada, e sim a utopia que ainda não se realizou e que deixou de ser utópica para se constituir como objetivo, meta, compromisso de trabalho. Ainda que não tenhamos assumido compromisso em trazer, por meio da pesquisa aqui referida, respostas para os sobressaltos com que se deparam todos aqueles que fazem a vida da escola, ela trouxe uma certeza: a de que devemos não começar a responder, mas, sim, refletir e questionar criticamente o universo da educação na sua diversidade e nos desafios com que se apresenta.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, D. Uma visão contemporânea da avaliação. **Revista Presença Pedagógica**, V. 10, n. 57, maio/jun. 2004.

BARRETO, V. et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2006. 53 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CARDOSO de MELLO, J. M.; NOVAIS, F. A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ, L.M.. **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARRANO, P.C.R. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Niterói, 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado.

CARRANO, P.C.R. Educação de Jovens e Adultos: o desafio de compreender os sentidos da presença

dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos – REVEJ@**, V. I, Número Inicial, 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)

CARRANO, P.C.R. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil. In: SPOSITO, M. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

EUGENIO, B.G. O currículo no cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos, **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, V. 2, N. 1, p. 88-102, abr. 2008.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. Currículo e avaliação. In: FERNANDES, C.O. FREITAS, L.C. (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

MACHADO, J.V.; FISS, D.M.L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 22, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/epaa/v22>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

LIONCIO, M.P. **Principais motivadores da evasão escolar no Ensino Médio EJA**. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado Educação) IFSP.

MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, C.S.V. et al. **Formação de Professores do Ensino Médio**: Ensino Médio e Formação Humana Integral - Etapa I - Caderno I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51 p.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 15/abril/ 2014.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, J.M.. Buscas de si: expressividades juvenis. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PERONI, V.M.V.; LISBOA, N.; FARENZENA, N. **Ensino Médio Noturno no Rio Grande do Sul: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 88 p.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, A.J.. Juventude e partilha de saberes na escola pública. **Outro Olhar – Revista de Debates**, Dossiê Juventude, Ano V, n. 6, Belo Horizonte, novembro de 2007, p. 6-11. Disponível em: [www.arnaldogodoy.com.br/2007/pdf/revista](http://www.arnaldogodoy.com.br/2007/pdf/revista)