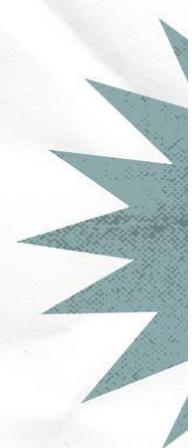


MÁRCIA NOVAES



JUVENTUDES
NEGRAS Na
EDUCAÇÃO DE
JOVENS e
ADULTOS:

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE
(RE) EXISTÊNCIAS



UFJF - 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marcia Nascimento Neves Novaes

Juventudes negras na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares de (Re)Existências

Juiz de Fora

2024

Marcia Nascimento Neves Novaes

Juventudes negras na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares de (Re)Existências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas"

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento Neves Novaes, Marcia.
Juventudes negras na Educação de Jovens e Adultos : trajetórias escolares de (Re)Existências / Marcia Nascimento Neves Novaes. -- 2024.

96 f.

Orientadora: Mariana Cassab Torres
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. EJA. 2. Juventudes. 3. Educação étnico-racial. 4. Racismo. 5. Currículo. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

Autor

Juventudes negras na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares de (Re)Existências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 14 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mariana Cassab Torres - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcus Leonardo Bonfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 20/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 18/10/2024, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Nicodemos Oliveira Silva, Usuário Externo**, em 21/10/2024, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 22/10/2024, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1995062** e o código CRC **A093A737**.

Dedico este trabalho a Deus, à minha mãe e ao meu filho Mateus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo cuidado permanente com cada detalhe da minha vida, renovando minhas forças.

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado em oração, incentivando-me a seguir sempre com a cabeça erguida, mesmo nos momentos de luta, para conquistar o meu sonho.

A todos aqueles que fazem parte da minha história, incentivando e acreditando no meu propósito.

Ao meu filho, Mateus Nascimento, que precisou entender minhas ausências.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ.

À professora e orientadora Mariana Cassab, por todo o apoio, atenção e dedicação em me auxiliar na caminhada, ampliando meus conhecimentos e compartilhando seus saberes. A ela, meu respeito e gratidão!

A todos os meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação, que se tornaram grandes amigos e amigas, e que guardo com carinho no coração. A eles e elas, minha eterna gratidão. Agradeço a oportunidade de aprender com pessoas que valorizam a EJA e que, com dedicação, buscam aprimorar cada vez mais a qualidade, o acesso e a permanência dos estudantes nas salas de aula.

Um agradecimento especial a Nádia Ribas, Graciele Mattos, Caroline Ferreira, Joseana Resende e Patrícia Martins por acreditarem no meu trabalho e no meu comprometimento com a causa daqueles e daquelas que são excluídos e excluídas.

À amiga que descobri ser minha irmã de alma, que segurou meu braço e foi meu suporte nos momentos de fragilidade, revelando o verdadeiro significado do acolhimento. A você, Conceição Brandt, minha profunda gratidão.

Àquele amigo especial que faz parte da minha história. Minha gratidão por todos os momentos em que me fortaleceu, seja com suas palavras, seja com seu silêncio, acolhendo minha agitação. Obrigada por estar ao meu lado sempre, compartilhando apoio e presença nos momentos mais importantes.

Aos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), que foram a inspiração para a realização deste trabalho. Vocês compartilharam suas histórias, ouviram a minha e, nessa caminhada, descobrimos a semelhança que nos une: a (re)existência e o desejo incansável de lutar para que nossos direitos sejam garantidos.

À equipe diretiva do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEM), aos professores e funcionários, minha gratidão pelo acolhimento, por acreditarem na minha pesquisa e por abrirem as portas da instituição para que ela pudesse ser realizada.

Ao GRUPPEEJA – Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos da UFJF, minha gratidão pela oportunidade de aprender e compartilhar conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a ampliação da minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores Marcus Bonfim e Alessandra Nicodemos, minha gratidão por aceitarem o convite para participar da banca. Sua presença tornou este um dos momentos mais significativos da minha vida. Respeito e gratidão sempre!

RESUMO

O presente trabalho investiga as trajetórias de educandos jovens negros da Educação de Jovens e Adultos, e procura interpelar seus percursos de escolarização e suas percepções de como a escola considera suas condições juvenis e de raça. Balizado pelos campos dos estudos da EJA, das juventudes e das pesquisas enfocadas em questões étnico-raciais, busca produzir uma escuta sensível e atenta às falas dos jovens, assinalando os entrelaçamentos que se dão entre suas questões de vida e as experiências na escola, marcadas por exclusão, discriminação, mas também pela projeção de sonhos e possibilidades de enfrentamento das desigualdades que marcam suas vidas, notadamente aquelas que se referem ao racismo. Em termos metodológicos, o estudo se serve do trabalho com grupo focal e a condução de entrevistas semiestruturadas. Elege como lócus da pesquisa o principal centro de referência de oferta da EJA no município de Juiz de Fora, que é o Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Montinho – CEM. É nessa escola que o grupo focal é realizado junto a estudantes da EJA e entrevistas semiestruturadas são conduzidas com três jovens que contribuem com os tesouros de suas falas em torno de seus percursos escolares. Nesse movimento, questões como o acolhimento que encontram na escola, a experiência do racismo, os entrelaçamentos que há entre seus percursos truncados e as dimensões de suas vidas na totalidade emergem e são cruciais para o desafio de construir currículos próprios da modalidade, cada vez mais marcada pela presença acentuada de jovens negros em seus bancos escolares. A defesa do estudo é que apenas em face do que os jovens têm a revelar sobre suas vidas e suas experiências escolares que é possível avançar na constituição de currículos emancipatórios implicados com a diferença, com a equidade, com a superação do racismo, a justiça e a reparação e restauração de direitos, sobretudo porque o que os jovens têm a dizer sobre si, sobre a escola, sobre os currículos vividos, sobre seus saberes, suas lutas, seus sonhos, seus projetos, suas histórias de violação de direito e modos particulares de (re)existência deve ser encarado como substância elementar para as políticas de acolhimento, permanência e escolarização, especialmente no que tange à formulação de currículos próprios da EJA.

Palavras-chaves: EJA; Juventudes; Educação étnico-racial; Racismo, Currículo.

ABSTRACT

The present study investigates the trajectories of young Black students in the Youth and Adult Education (YAE) program, seeking to explore their educational paths and their perceptions of how the school considers their youth and racial conditions. Grounded in the fields of YAE studies, youth studies, and research focused on ethnic-racial issues, the study aims to produce a sensitive and attentive listening to the voices of these young individuals, highlighting the intersections between their life circumstances and school experiences, often marked by exclusion, discrimination, but also by aspirations and opportunities to confront the inequalities shaping their lives, particularly those related to racism. Methodologically, the study employs focus group work and semi-structured interviews. The research locus is the primary reference center for YAE in the city of Juiz de Fora: the Geraldo Montinho Youth and Adult Education Center (CEM). At this school, the focus group is conducted with YAE students, and semi-structured interviews are carried out with three young participants who contribute the richness of their narratives regarding their educational journeys. In this process, issues such as the welcoming environment of the school, the experience of racism, and the connections between their interrupted educational paths and the broader dimensions of their lives emerge as crucial for addressing the challenge of developing curricula specific to this educational modality—one increasingly characterized by a significant presence of young Black students. The study advocates that it is only by considering what these young individuals reveal about their lives and school experiences that progress can be made in creating emancipatory curricula committed to diversity, equity, the overcoming of racism, justice, and the restoration of rights. This is especially critical because what young people have to say about themselves, the school, the lived curricula, their knowledge, struggles, dreams, projects, histories of rights violations, and unique modes of resistance must be regarded as foundational substance for policies of inclusion, retention, and education—particularly in the formulation of YAE-specific curricula.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); Youth; Ethnic-Racial Education; Racism; Curriculum.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 –	Eixos Temáticos Geradores.....	28
Figura 1 –	Porta de entrada do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM).....	34
Figura 2 –	Grupo focal com os estudantes da EJA no CEM – Noturno.....	60
Figura 3 –	Espaço preparado para receber os estudantes.....	63

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Grupos de Trabalho e contribuições das Escolas na elaboração do Referencial Curricular nos diferentes componentes curriculares e na Educação de Jovens e Adultos no município de Juiz de Fora (2020).....	30
Tabela 2 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino - EJA em Juiz de Fora: 2007 a 2021....	35
Tabela 3 – Números comparativos de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, por faixa etária, no período de 2020 e 2021, sistematizados pela equipe do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEJA/ UFJF, 2023), com base nos dados do Censo Escolar....	47
Tabela 4 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023.....	48
Tabela 5 – Números comparativos, dos anos de 2020 e 2021, de matrículas da EJA na cidade de Juiz de Fora, por sexo e cor/raça, por faixa etária, sistematizados pela equipe do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos da UFJF: GRUPPEJA (2023).....	52
Tabela 6 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo Cor/Raça segundo a Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023.....	53
Tabela 7 – Percentual de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo, pretos e pardos, segundo a Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023	54
Tabela 8 – Relação dos bairros distribuídos por região e centros de planejamento dos quais originam os estudantes do CEM.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Alternância de Estudos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEF – Departamento de Ensino Fundamental

DEI – Departamento da Educação Infantil

DIAE – Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando

DPPF – Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

PNE – Plano Nacional de Educação

SECADI- Secretara de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos Diversidade e Inclusão Social

GRUPPEEJA - Grupo de Pesquisa Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JF – Juiz de Fora

PC/EJA – Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

SACFP – Supervisão de Administração do Centro de Formação do Professor

SAF – Supervisão dos Anos Finais

SAI – Supervisão dos Anos Iniciais

SDEAE – Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar

SEJA - Supervisão de Educação de Jovens e Adultos

SFCPE- Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

SPAC – Supervisão de Projetos de Arte, Cultura e Cidadania

SPAPEI - Supervisão de Planejamento e Articulação de Programas de Educação Integral

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA POLÍTICA AFIRMATIVA DE DIREITOS.....	18
1.1 A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	27
CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIOS TEÓRICOS EM TORNO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS JOVENS NEGROS ESTUDANTES DA EJA....	36
2.1 CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E DE JUVENTUDES EM DISPUTA.....	37
2.2 RAÇA COMO UMA CATEGORIA POLÍTICA CENTRAL NA EJA	41
2.2.2 Os sujeitos de direito da EJA: as juventudes negras como protagonistas.....	46
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	57
CAPÍTULO 4 – OS (DES)CAMINHOS ESCOLARES E (RE)EXISTÊNCIAS DOS JOVENS NEGROS EDUCANDOS DA EJA.....	67
CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO I.....	94

INTRODUÇÃO

Cada pedaço que guardo em mim tem na memória o anelar
 De outros pedaços e da história que me resta
 Estilhaçados sons esculpem
 Partes de uma música inteira.
 Traço então a nossa roda gira-gira
 Em que os de ontem, os de hoje,
 E os de amanhã se reconhecem
 Nos pedaços uns dos outros Inteiros.
 (Roda dos não ausentes. Conceição Evaristo)

Conceição Evaristo, escritora negra que retrata em toda sua obra o viés da resistência, tem sido uma das referências que ancoram minha formação pessoal e profissional. A leitura de um dos trechos de seu poema “Roda dos Ausentes” serviu como um dos elementos disparadores para a realização do trabalho ao qual me proponho fazer, uma vez que trago em minha história de vida a marca de resistência e o sonho de sair da invisibilidade como mulher, negra, periférica e pobre.

Nasci em uma família pobre e desfavorecida. Sendo a mais velha de um casal de filhos, logo cedo veio a responsabilidade de estar ao lado de minha mãe nos momentos difíceis que passamos. Entretanto, ao longo de toda a minha história, tive a figura materna como referência em minha formação: mulher negra, guerreira, que sempre lutou para proteger e resguardar nossos direitos, ensinando (a mim e ao meu irmão) a não nos conformarmos com a desigualdade e a lutar para a superação das dificuldades. Ensinou-nos a ser pessoas honradas e determinadas a conquistar os sonhos, apesar das adversidades. Em contrapartida, meu pai representou o oposto: omissão, subserviência, sujeitando-se a todo e qualquer tipo de humilhação do “irmão branco”. Havia sido adotado e sentia-se na obrigação, por ser negro, de retribuir o grande “favor” que a família lhe fizera, retribuindo com trabalho “escravo”, aceitando xingamentos e ofensas.

Cresci vendo o poder do opressor, sentindo muitas vezes a falta de ter o que comer ou vestir. Contudo, em meio ao cenário de pobreza e das consequências advindas dessa condição, a energia de minha mãe em lutar sempre me impulsionou. Isso fez toda a diferença em minha vida e permitiu aguçar o olhar para ser sujeita ativa de resistência contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação. Por esse motivo, já na minha infância, aproximadamente aos nove anos, fiz minha melhor escolha: ser professora. Entendi que estando em uma sala de aula poderia oportunizar aos meus alunos e alunas a possibilidade de ser elemento de resistência e transformação.

O fato de sempre estudar em escola pública foi uma das vivências balizadoras para direcionar meu percurso profissional e ao longo da trajetória escolar meu olhar tornou-se

diferenciado, voltado para estudantes que sempre estiveram à margem dos “padrões” estabelecidos pelo próprio sistema. Afinal, eu era uma delas!

Cursei no Instituto Estadual de Educação todo o Ensino Fundamental (antigo primário) até o Magistério. Em seguida, fiz minha graduação em Pedagogia, no Centro de Ensino Superior (CES). Meu sonho era estudar na UFJF, mas devido à minha condição econômica, precisei trabalhar para me sustentar e custear meus estudos. Optei em fazer essa graduação, pois o desejo de estar em sala de aula sempre esteve latente. Dando continuidade aos estudos fiz minha primeira pós-graduação *latu sensu* em Psicomotricidade na mesma instituição e, posteriormente, na Universidade de Nova Iguaçu (UNIG), aprimorei meus conhecimentos com outra pós-graduação em Psicopedagogia. O motivo pelo qual escolhi esses dois cursos se deu pelo fato de me preocupar em criar práticas diferenciadas para os alunos e alunas que apresentavam dificuldades na aprendizagem, em entender como se dava o processo de construção de conhecimento e buscar novos percursos pedagógicos para auxiliá-los. Sempre acreditei no potencial de cada educando.

Por volta de 2012, comecei a atuar enquanto coordenadora em escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sendo que em 2015, deparei-me com um grande desafio: coordenar professores que atuariam em turmas de correção de fluxo em um projeto específico da rede denominado “Projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender”, do qual fui coordenadora até 2019. O referido projeto, implantado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE) se justificava em razão do resultado de um levantamento realizado junto às escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, em que se constatou a existência de um expressivo número de alunos que apresentavam distorção idade-ano de escolaridade e dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Seu objetivo se voltava para garantir a retomada da trajetória escolar, assegurando a aprendizagem efetiva a partir da reorganização dos tempos e espaços escolares. Nessa nova experiência em minha trajetória profissional, complementei meus saberes e experiências iniciados na coordenação da EJA, ampliando meu olhar para o compromisso do educador e da educadora com a formação de um sujeito capaz de se situar no mundo, contribuindo para a formação da pessoa humana em sua totalidade.

Saí do projeto, em 2019, pelo fato de ser contratada e a vaga ter sido preenchida por outra profissional. Nesse ano fui convidada para compor a equipe da Secretaria de Educação, como uma das técnicas do Departamento do Ensino Fundamental (DEF), na Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, onde me encontro até o presente momento de escrita desta dissertação. Em 2020, fui convidada, junto com duas colegas da Secretaria de Educação, a participar do Projeto Cadinho de Prosa, através de uma *live* com a temática sobre acolhimento

no contexto da pandemia. Tive, ao longo destes anos, a oportunidade de ser uma das formadoras do curso oferecido pelo Centro de Formação de Professores, da Rede Municipal para os docentes que trabalhavam no Projeto “Tempos de Aprender”. Além disso, desenvolvi um trabalho particular através de assessoria a coordenadoras pedagógicas de escolas da rede privada.

Hoje, reporto-me ao meu grande desejo de continuar meu percurso acadêmico e profissional através do ingresso no programa de Mestrado em Educação da UFJF, oferecendo aos meus meninos e meninas (como sempre foram tratados por mim) da EJA que tanto me ensinaram, a visibilidade que merecem. A vivência do direito em ingressar no programa de Mestrado da UFJF é a realização de um sonho também no sentido de trazer mais conhecimentos e visibilidade das práticas de resistências existentes em nossas escolas.

Nesse sentido, ao longo de todos os anos atuando como docente estando junto desses alunos e alunas, passei a enxergá-los a partir de outra ótica. Encontravam-se ali sujeitos com suas histórias de vida e saberes, com o desejo de aprender, necessitando de credibilidade, afeto, atenção e, principalmente, de ter o seu direito de aprender garantido. Foi o meu momento de ressignificação. Deparei-me com a enorme possibilidade de acolher e ser acolhida por sujeitos que desejavam a oportunidade de serem reconhecidos como cidadãos e cidadãs, exercendo o direito à participação na sociedade, construindo novas visões de mundo e novos saberes. Estava posto o desafio: lutar pelo direito a uma educação transformadora, libertadora, contrapondo à experiência da educação bancária e opressora que gerou o insucesso de muitos que ali se encontravam. Estar na EJA levou-me a descobrir a “cor dos olhos” de cada sujeito que ali se encontrava, reportando-me ao texto de Conceição Evaristo intitulado “Olhos D’Água” para serem vistos, ouvidos em uma nova perspectiva ancorada na garantia do direito de aprender.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades da Educação Básica, prevista em Lei, e tem como objetivo a concretização de políticas curriculares específicas, construindo espaços de encontro, solidariedade e reflexão em torno de questões que corroboram na formação dos sujeitos envolvidos. A EJA desafia a escola em direção a uma concepção libertadora da educação à partir da construção coletiva de práticas, pesquisas e políticas efetivamente democráticas que contribuam com a formação de subjetividades críticas. Exatamente por isso, é caracterizada como uma política de afirmação de direitos, já que advém de uma perspectiva educacional que se constitui cidadã, ancorada nas especificidades do processo educativo e que reconhece as necessidades da formação humana integral dos jovens, adultos e idosos envolvidos, garantindo-lhes seu direito de aprender e entender os processos vividos na construção de suas identidades e na transformação da sociedade.

Assim, em face a esse percurso humano e profissional que evoco como necessário para situar a problemática desta dissertação é que surgiu o questionamento que me levou a investigar a questão que proponho neste estudo: quais são as trajetórias escolares da juventude negra da cidade de Juiz de Fora e as importâncias da Educação de Jovens e Adultos em seus traçados de vida na escola?

Em busca de entender essa provocação, tenho como objetivo principal conhecer e compreender a trajetória escolar dos estudantes jovens negros até a sua chegada nos bancos da Educação de Jovens e Adultos e seu desdobramento gira em torno de examinar como entendem que seus pertencimentos etários e de raça configuram suas trajetórias na escola.

Para responder o questionamento da dissertação foi realizada uma triangulação entre três áreas: a EJA, os estudos das juventudes e os estudos étnico-raciais. Embaso-me, por conseguinte, em autores da perspectiva crítica que ajudam a assinalar o quanto a forma como a escola organiza os saberes escolares e suas práticas na EJA a partir de escolhas situadas de poder afetam os percursos que os jovens negros cumprem na escola. Nesse movimento, as contribuições de Miguel Arroyo foram valiosas para articular a análise às considerações atinentes ao campo do currículo. Apesar dos estudos curriculares não figurarem com baliza teórica desta dissertação, considerações em torno do debate curricular são forjadas na medida em que assumo a defesa de que é limitante interrogar as trajetórias dos jovens negros na EJA sem realizar incursões no debate que toca a problemática curricular. É por meio de Arroyo, consubstanciado pelo diálogo estabelecido com Paulo Freire, que opero a interpretação proposta.

Bebo também nas fontes potentes dos estudos das juventudes de modo a assinalar as dimensões social, histórica e cultural da noção de juventude. Assim, o trabalho assentou-se em autores como Clarice Cassab, Paulo Carrano e Juarez Dayrell, de modo a sustentar que não existe apenas uma juventude, isto, é, as juventudes são diversas, plurais e situadas, portanto, é preciso compreender esse marcador específico que significa ser jovem negro na EJA. Por fim, os estudos étnicos raciais foram igualmente centrais para consubstanciar a compreensão em torno da condição de negritude de nossos participantes em uma sociedade estruturalmente racista, em que a escola reproduz e produz dispositivos de desigualdade, violência e exclusão. Com esse fim caminho com Kabengele Munanga (2000), Silvio Almeida (2019) e outros.

Como metodologia de pesquisa, utilizo o grupo focal e a realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com três jovens estudantes negros do Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Moutinho (CEM), localizado no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Procuro produzir conhecimento acerca das trajetórias pessoais, ouvindo as experiências dos alunos e alunas em relação à questão a ser pesquisada, que é uma temática relevante, pois ainda

há poucas pesquisas no que tange à escuta atenta para o que os jovens negros que hoje estão nos bancos da EJA têm a dizer sobre suas experiências escolares. Ao projetarmos suas vozes, nos ocupamos em disputar no plano do currículo espaços e tempos também para seus desejos, projetos, visões de mundo, conhecimentos, contribuindo para políticas públicas que promovem o sucesso escolar de alunos que anteriormente eram “fadados” ao fracasso, o que tem a ver com o desafio de construir currículos antirracistas na EJA, verdadeiramente emancipatórios.

Para a organização da escrita, a dissertação é estruturada em mais três capítulos. Aquele que segue à introdução se ocupa em situar os marcos legais mais contemporâneos que consubstanciam à Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Em seguida, fecho a lente em direção à EJA que acontece na cidade de Juiz de Fora.

No capítulo 2 é apresentado o contexto de inteligibilidade teórico metodológico da pesquisa, em que uma trama entre autores como Miguel Arroyo, Paulo Freire, Paulo Carrano, Clarice Cassab, Natalino Silva, Analise da Silva, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, entre outros, é tecida para embalar as falas dos jovens negros estudantes da modalidade. Para, em seguida, no terceiro capítulo delimitar os percursos metodológico do estudo.

No quarto capítulo é apresentada a análise em que procuro situar como os jovens se interpelam e interpelam suas trajetórias escolares até a EJA e no contexto das experiências vividas no CEM.

O texto se encerra com as considerações não tão finais, marcadas pela feitura de uma síntese do estudo e de ponderações que apontem para exigências de futuro incontornáveis para a construção de uma sociedade justa. Especialmente, futuros que projetam uma escola verdadeiramente acolhedora e semeadora dos sonhos dessa menina negra tão potente.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA POLÍTICA AFIRMATIVA DE DIREITOS

Onde há vida, há inacabamento.
(Paulo Freire, 1997)

O processo sócio-histórico que aponta o percurso da Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos se legitima através de políticas que têm como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil e garantir o direito à educação a todos os brasileiros. Conforme nos aponta Arroyo (2017, p. 105), são os “sujeitos não escolarizados em percursos escolares truncados” que necessitam de um olhar atento e diferenciado a fim de que tenham o direito de terem reparados as aprendizagens e os estudos não realizados na idade considerada esperada. Nesse sentido, a necessidade de implantação de políticas que assegurem o direito negado é central para a garantia de acesso, permanência e sucesso desses sujeitos na escola. É importante também reiterar que é responsabilidade do Estado garantir o direito à educação a todos e todas e que isso passa pela tarefa de conhecer quem são os educandos da modalidade, que, em linhas gerais, Miguel Arroyo caracteriza como: “trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos, pensados e inferiorizados sem direito a ter direitos” (Arroyo, 2017, p. 105). Contudo, ao longo dos anos o perfil identitário dos estudantes da EJA tem assumido outra caracterização central que também precisa ser considerada: são as juventudes que cada vez mais frequentam as salas de aula da modalidade (Silva, 2021), o que nos faz questionar se não estamos diante de um novo perfil de educandos da modalidade, que desafia seus profissionais, especialmente no tocante aos currículos.

Assim, ao caracterizar a Educação de Jovens e Adultos como uma política afirmativa de direito, faz-se necessário elencar os marcos legais que a validam. A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2016) incorporou como princípio de que toda e qualquer Educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CRFB/88 Art. 205).

Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/06 (Brasil, 2017b), o princípio atende ao conjunto de pessoas e de educandos e de educandas em prol de igualdade de acesso à Educação como bem social. Encontra-se ainda no Capítulo II, do Artigo 9º da LDBEN 9.394/96 a caracterização da EJA como modalidade da Educação Básica, superando a dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental e Médio. Por

fim, cabe mencionar também o Art. 37 dessa mesma lei ao reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Em suma, tanto a Constituição Federal de 1988 como a LDB reconhecem a importância e as especificidades da EJA, afirmando o direito de todos e todas à educação.

Outro importante documento que valida e define os princípios norteadores para a modalidade são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), isto é, o Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que teve como relator o professor Jamil Cury. Nesse Parecer, a Educação de Jovens e Adultos é destacada como uma modalidade da Educação Básica que se realiza mediante o objetivo de concretizar políticas curriculares específicas, construindo espaços de encontro, solidariedade e reflexão em torno de questões que repercutem na formação cidadã dos sujeitos envolvidos. Encontra-se ancorada na concepção libertadora da educação a partir da construção coletiva de práticas, estudos e políticas efetivamente democráticas que corroboram na formação do sujeito-ator através de tenso processo de reinvenção de suas atividades (Arroyo, 2017).

Sendo especificamente uma política de afirmação de direitos, ou seja, uma política pública criada pelo governo com o intuito de corrigir as desigualdades diversas, como as econômicas, educacionais e raciais, e oferecer a igualdade de direitos para todos, a EJA apoia-se em uma perspectiva educacional voltada à cidadania, que se estabelece a partir do reconhecimento das necessidades da formação humana integral e permanente dos seus sujeitos (jovens, adultos e idosos), garantindo-lhes o direito de aprender em meio à consideração dos processos vividos na construção de suas identidades e de uma sociedade justa.

Consoante a isso, a EJA encontra-se destinada àqueles que não tiveram acesso ou a “oportunidade” de dar continuidade à trajetória escolar no período dito regular. Deixa de ser uma oferta enquanto projeto educativo de suprimento, consolidando-se como política pública. Desse modo, em nível de Ensino Fundamental, assegura-se a escolarização de pessoas a partir dos 15 anos de idade (Brasil, 2010), cujas condições de vida, por diferentes motivos, as impossibilitaram de concluir os estudos na Educação Básica.

Rejeita-se, por conseguinte, uma concepção de Educação de Jovens e Adultos pensada, simplesmente, como um programa constituído por meio de políticas compensatórias e de suplência, apresentado como uma solução para aqueles que não tiveram acesso à educação dita regular. Evidencia-se, assim, uma concepção de educação voltada para seus sujeitos, com a valorização de um currículo significativo que reconheça a experiência de vida e de aprendizagem de cada estudante em seu contexto político e sociocultural.

Consoante a isso, as práticas pedagógicas, com as quais as escolas da EJA se comprometem, devem assumir a postura política de garantir aos seus sujeitos o reconhecimento de suas histórias de negação dos direitos sociais, humanos, educativos, dentre outros. Além disso, é imprescindível promover um currículo capaz de articular conteúdos científicos historicamente construídos, por meio de reflexões e debates acerca das segregações históricas sofridas pelos grupos sociais excluídos.

Ainda nessa articulação, ressaltamos que a EJA também se caracteriza a partir de princípios como qualidade da educação, pluralidade e flexibilidade da oferta, além do reconhecimento das especificidades e das histórias de vida de seus sujeitos de direito e dos desafios que se instituem em face da questão do trabalho e da diversidade. No tocante a isso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 considera as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e encontra-se fundamentada nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Diante desses marcos legais, torna-se importante refletir a fim de que a EJA produza seus processos pedagógicos considerando quem são esses sujeitos, pensando sobre as possibilidades de transformar a escola em um espaço que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, favoreça a sua participação e respeite seus direitos. Isso significa caminhar na direção do que assevera uma das mais importantes referências da área, o grande educador Paulo Freire, ao retratar que:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2020, p. 25).

Necessário também reafirmar que a EJA é concebida como um dos espaços formativos de reparação e de possibilidade de troca de saberes, contribuindo para garantir, aos seus estudantes, o direito inalienável de aprender, o que já lhes foi negado.

Cabe-nos ainda evocar nessa caracterização da EJA – a partir de alguns dos seus textos legais, que instituem seus princípios educacionais, pedagógicos e de organização – o Plano Nacional de Educação 2014/2024, que traz em suas metas 8, 9 e 10 estratégias a serem implementadas até o ano de 2024. Como se trata de um documento que tem o prazo determinado para que suas ações sejam cumpridas, é de extrema importância apontarmos o que se pretende

alcançar para a Educação de Jovens e Adultos até o ano de 2024, mas que foi estendido até dezembro de 2025 por força da lei¹. A meta 8 do referido plano, pretende:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2015).

Para que a meta seja atingida, foram pensadas estratégias voltadas para a correção de fluxo, ações que especificam o aprimoramento e o acompanhamento individual, a recuperação e a progressão parcial e o atendimento aos estudantes com baixo rendimento escolar, de forma a contemplar as especificidades de cada segmento. Dentro das estratégias pensadas para a meta, evidenciam-se a implementação de programas de Educação de Jovens e Adultos atendendo os segmentos populacionais com o foco nos estudantes que se encontram fora da escola e em defasagem idade-série, garantindo-lhes a permanência escolar com a continuidade dos estudos após vencidas as primeiras etapas da alfabetização. Percebe-se que as estratégias se interligam em um processo gradativo que intenciona cobrir todas as lacunas presentes no contexto atual.

Além das estratégias iniciais que visavam a efetivação da meta, que já sabemos que não serão cumpridas (Santos *et al* 2023), ainda são apontadas três ações que, juntando-se às demais, visam trazer para a modalidade a visibilidade e o acesso de um número mais significativo de estudantes, como a garantia de acesso gratuito a exames de certificação objetivando a conclusão da trajetória escolar, a expansão da oferta gratuita para a educação profissional técnica, concomitante ao ensino ofertado nas escolas públicas e a parceria com diferentes equipamentos do município, no sentido de monitorar o acesso à escola identificando a causa do absenteísmo, além de garantir a frequência e suporte na aprendizagem dos estudantes. E, por último, ainda se destaca o estímulo e incentivo para a busca ativa em parceria com assistência social, saúde e equipamento de proteção à juventude, a fim de levantar as demandas nas localidades que oferecem a modalidade de ensino. No entanto, apesar de terem amparo legal, são ações que infelizmente não se concretizaram de forma efetiva na vigência do PNE.

¹ Ler Sancionada lei que prorroga PNE até 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/07/29/sancionada-lei-que-prorroga-pne-ate-2025>. Acesso em: 21 dez. 2024.

Já a meta 9 apresenta a atenção voltada para a elevação da taxa de alfabetização na busca de enfrentar a grave questão do analfabetismo absoluto e funcional. A meta tem como objetivo:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2025, e até o final da vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (PNE 2014-2024).

Acredito ser essa uma meta desafiadora, sobretudo por estar atrelada à garantia de acesso, permanência e educação de qualidade. Nesse sentido, foram pensadas estratégias que, ao se complementarem, visavam lograr êxito na meta proposta. A ação inicial, encontrava-se voltada para a oferta gratuita a todos e todas que não tiveram acesso e oportunidade de conclusão na idade correta (correção de fluxo, citada na meta 08), mas o número de matrículas na modalidade, que indica uma redução significativa em todo o território nacional, inclusive na cidade de Juiz de Fora, aponta para uma tendência oposta (Cassab, 2024). Tal fato que comprova a inoperância diante da estratégia prevista no PNE de realização de diagnósticos ou mapeamentos das regiões identificando a demanda por vagas, além da realização de chamadas públicas regulares, em uma necessária articulação com a busca ativa promovida por conselhos tutelares.

Outra estratégia significativa que também não logrou sucesso refere-se à criação de um benefício no programa nacional de transferência de renda para aqueles que frequentarem cursos voltados para a alfabetização. Além de fortalecer a modalidade dando-lhe visibilidade e estimulando a procura, a proposta para a Educação de Jovens e Adultos que não se concretizou passava por uma ressignificação e adequação no sentido de atender aos diferentes sujeitos em suas especificidades. Na meta, a proposta era de realização de processos avaliativos a fim de identificar o grau de alfabetização de cada estudante, o que possibilitaria fazer um acompanhamento pedagógico mais individualizado e assertivo, atendendo a cada perfil.

Completando as ações prescritas na meta 9, a articulação entre os programas suplementares de transporte, saúde e alimentação, além da oferta da modalidade (Ensino Fundamental e Médio) às pessoas em situação de privação de liberdade é ressaltada. Percebo a linearidade e um diálogo entre as metas e estratégias propostas, o que se comprova através da meta 10 e de suas estratégias. Esta meta trata sobre a questão profissional, no sentido de oferecer no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas para que os estudantes possam cursar a modalidade de forma concomitante à educação profissional, o que se revela em patamar muito distante de realização, conforme indicam Albuquerque *et al* (2021).

No contexto atual da EJA, atingir tais metas é mais que um grande desafio. Concretizou-se como um horizonte impossível de ser alcançado devido ao contexto atual, marcado por diversos reveses – certamente alguns associados à pandemia de Covid-19 – que acentuaram o fechamento de turmas da EJA e a redução do número de matrículas, mas que estão principalmente associados à política de desinvestimento na modalidade e de desmonte de toda uma estrutura dedicada a tratar da EJA, como foi o caso da extinção da SECADI em 2019. Ao mesmo tempo, o Governo Federal estimulou políticas de certificação via exame, como o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), perpetuando as desigualdades educacionais e sociais.

Necessário se faz enfatizar que acerca da discussão sobre os aportes legais, foi aprovada em 28 de maio de 2021 a Resolução CNE/CEB nº1/2021, criada no intuito de atualizar as diretrizes para orientar a organização os currículos e a oferta da EJA alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio.

Esses são alguns dos termos que as leis definem e que deveriam incidir sobre a produção de políticas públicas garantindo uma oferta de EJA de qualidade social, que concretize o acesso, a permanência e a educação diferenciada para todos os estudantes. O exame da realidade histórica que marca a oferta da modalidade, contudo, indica o quanto ainda é preciso avançar na formulação e consolidação de políticas públicas efetivas que atendam os sujeitos da EJA em seus diferentes contextos, assegurando a eles o direito de se tornarem cidadãos protagonistas, capazes de realizarem os enfrentamentos necessários para combater a desigualdade, as injustiças sociais com vistas à construção de um mundo mais humanizado, conforme preconiza Freire (2020).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos também carece de políticas públicas de Estado permanentes e que qualifiquem seus educandos para o trabalho, em uma dimensão que transcende a questão da empregabilidade, isto é, que considere a dimensão do trabalho como princípio educativo e humanizador, com vistas ao exercício de uma cidadania consciente e crítica.

Assim, enquanto que a oferta de EJA de qualidade social é cada vez mais inviabilizada diante dos cortes dramáticos de investimento e de um conjunto de contra reformas educacionais, como é o caso da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (Nicodemos e Cassab, 2022), o que temos visto nos últimos anos é o não atendimento da demanda potencial de sujeitos de direito da EJA e a necessidade de enfrentar os desafios que se instituem em face do aumento considerável de jovens que estão sendo direcionados para a modalidade, revelando a dificuldade do ensino dito regular para garantir a escolarização quando a partilha dos saberes

envolve os jovens. Nesse sentido, é importante mencionar o que nos diz o Parecer CNE/CEB 11/2000:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000).

A dívida social que necessita ser reparada, conforme aponta o Parecer citado acima, articula-se com a luta pelo direito à diferença, tornando a EJA um “campo de direitos e de responsabilidade pública” (Arroyo, 2005, p. 22). Entretanto, o desafio maior está na superação da desigualdade no acesso à Educação Básica, marcada pelas diferenças regionais, sociais, raciais, étnicas, geracionais, de gênero e culturais (Paiva, 2019).

1.1 A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O contexto atual da EJA apresenta um novo formato no que tange ao público atendido e o cenário nos remete a reflexões e questionamentos, uma vez identificados muitos jovens que têm sido direcionados para a Educação de Jovens e Adultos. Esses jovens são sujeitos que trazem consigo o histórico de exclusão advindo de processos de escolarização fracassados, ainda concebidos em muitas instituições por princípios e concepções educacionais tradicionais. Sabemos que o modelo de educação bancária (Freire, 2020), tradicional, não atende a realidade dos nossos estudantes. Consoante a isso, apontamos o que nos diz Silva quando cita que “romper com essa concepção escolar clássica, significa mudança de estrutura, lógicas e práticas” (Silva, 2010, p. 87), uma vez que subjetivamente há uma concepção de aluno com o perfil que se encaixa no ensino dito regular e outro na EJA. Contudo, Carrano (2007) nos diz que esses jovens (e adultos), são sujeitos com múltiplas trajetórias de experiência e vivência do mundo, que são marcados pelos seus ciclos de vida, suas relações sociais e que apresentam ações e reações comportamentais que muitas vezes criam conflitos no ambiente da escola. Ressalta-se, por conseguinte, a necessidade de repensar os “padrões rígidos sob os quais se pautam as lógicas escolares”, conforme Dayrell (2005) assinala. Segundo o autor “jovens e adultos [...] pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas” (Dayrell, 2005, p. 54). São jovens

que carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no Ensino dito Regular e que buscam superar as dificuldades em cursos que são atribuídos com o caráter de aceleradores ou de recuperadores (Haddad e Di Pierro, 2000).

Com isso, ser estudante jovem, pobre, negro, periférico não é uma condição natural, espontânea ou uma escolha. Reafirmo que essa condição é fruto de uma sociedade excludente que tem negado o direito à escolarização, além das limitações presentes da escola, que não atendem às expectativas desses jovens e tampouco fazem dela espaço de envolvimento e motivação, gerando dificuldades para que esse jovem possa se sentir pertencente àquele espaço.

Nessa perspectiva, a nova configuração da EJA através do encontro geracional marcado prioritariamente por jovens, requer do Estado políticas educacionais que possam atender diretamente à pluralidade e à diversidade. Esse novo cenário leva a pensar nos motivos que os estudantes tiveram para deixar de cursar o “Ensino Regular”, perpetuando a exclusão escolar. Segundo Haddad (2015), os fundamentos sobre a juvenilização da EJA são necessários para que sejam entendidas as razões pelas quais os estudantes estão deixando de cursar o Ensino Fundamental, passando a se inserir (ou serem inseridos) na EJA. Essas razões estão ligadas a um processo de anulação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica.

Assim, uma série de pesquisadores e pesquisadoras, como Analise da Silva (2021), afirmam que a EJA é cada vez mais dos jovens. Com base nesse evidente quadro de juvenilização e pelo reconhecimento que a maior parte desses jovens é negra, surgiu o interesse em conhecer os percursos escolares e os sentidos de escolarização desses educandos através da mobilização das suas falas, investigando, por conseguinte, como se dão suas trajetórias escolares e quais percepções apresentam de seus percursos na educação entrelaçados à totalidade de suas vidas e à vivência de sua condição de jovem negro. Tal problemática é de grande pertinência na medida em que vai ao encontro do compromisso das escolas que possuem EJA em relação ao enfrentamento da desigualdade racial imposta na sociedade.

Assim, o direito inalienável de aprender torna-se garantido a partir de uma educação emancipatória e libertadora, contrária à educação bancária e opressora, ou seja, uma educação em que alunos e as alunas possam se tornar protagonistas do processo ensino-aprendizagem, em que os professores são mediadores. Tal afirmação baseia-se na fala de Freire (1987), ao pontuar que

(...) a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 1987, p. 11).

Em meio à discussão, é importante ressaltar a questão do currículo, que deve atender às mais diversas linguagens, culturas, etnias e gêneros, numa perspectiva que contemple a diversidade. Nesse sentido, esse currículo é desafiado a se constituir e se estabelecer pelo cruzamento de práticas diversas e na interlocução entre alunos, professores, comunidade e escola. Também deve perseguir o diálogo com as experiências e as vivências de cada um, rompendo com as estruturas e os modelos pré-estabelecidos e as práticas opressoras explícitas e ocultas que, dentro da escola, produzem efeito de colonização. Tal efeito se dá quando a escola nega a cultura trazida por seus alunos e alunas, e prioriza a cultura da classe dominante, ou seja, a cultura do opressor. É nesse sentido que Arroyo (2021) pontua sobre a essência da Educação de Jovens e Adultos. Faz-se necessário pensar na Educação de Jovens e Adultos a partir de sua concepção libertadora, firmada na perspectiva freiriana que evidencia o poder da palavra como elemento de re-existência, como sinaliza Ernani Maria Fiori ao prefaciar *Pedagogia do Oprimido*, escrito por nosso patrono da educação.

O método Paulo Freire não ensina repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Freire, 2020, p. 17).

O trabalho na Educação de Jovens e Adultos, a partir da égide freiriana, traz consigo um caráter que abarca os seguintes sentidos: valorização da cultura, memórias, valores, saberes, racionalidades, matrizes culturais e intelectuais do povo, como sujeitos de direitos. Sujeitos de uma outra pedagogia, capazes de dialogar com as diferentes culturas, identidades e histórias.

Nesse sentido, evocamos o pensamento de Freire (1996) ao dizer que ensinar exige o reconhecimento de que a mudança é possível. Sendo assim, “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (1996, p. 77). Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.

A concepção freiriana vai de encontro ao paradigma tradicional no qual o professor, ao hospedar o opressor e sua visão de mundo, se posiciona no ato educativo como o único detentor do saber e os alunos configuram-se como receptores passivos e dóceis do conhecimento. Ou seja, a EJA quando balizada por princípios freirianos, traduz-se como espaço para liberdade, criticidade, respeitando e acolhendo diferentes saberes e histórias. Será que essa é a experiência educativa que marca os seus educandos jovens e negros?

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades e características próprias. Por meio dela, se oferece aos seus estudantes o direito de aprender que lhes foi negado. Estando inscrita no campo de direitos, muitas vezes nos deparamos com o paradoxo que aponta para uma visão reducionista e isolada para sua proposta, impedindo de enxergar seus sujeitos como cidadãos de direitos humanos, conforme pontua Arroyo:

Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos, obriga-nos a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. Logo, obriga-nos a não reduzir sua educação à simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade regular (Arroyo, 2021, p. 108).

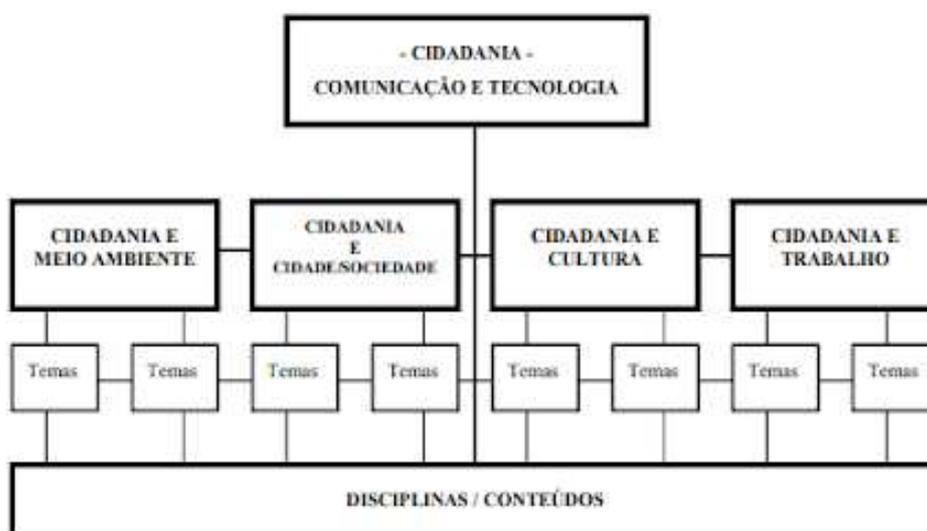
Entendendo a importância de contrapor essa percepção dicotômica, a Proposta Curricular da Rede Municipal (2012) construída coletiva e democraticamente, buscou desconstruir a concepção de uma perspectiva compensatória ou de recuperação do tempo de escolaridade perdido, apontando como elemento norteador para o trabalho na EJA o desenvolvimento da cultura geral atrelada à formação humana dos sujeitos, visando alcançar a autonomia intelectual como reflexo na formação de cada indivíduo, resultando no desenvolvimento da consciência crítica e no compromisso político de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Encontra-se, portanto, configurada como articuladora de concepções inter e transdisciplinares, oportunizando um olhar sistêmico e amplo sobre os diferentes saberes, perpassando por todos os componentes curriculares, a fim de garantir uma educação libertadora em consonância com os princípios freirianos que contradizem a concepção bancária e afirmam a dialogicidade (Freire, 2020).

O fato de o município de Juiz de Fora apresentar uma política curricular própria para a modalidade é um elemento importante, especialmente, se considerarmos que a maior parte dos municípios da Zona da Mata Mineira não apresentam, conforme tem indicado a pesquisa “Políticas e Práticas curriculares na Zona da Mata Mineira”, realizada pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA-UFJF). Isso denota o esforço empenhado de reconhecer a importância de se construir itinerários formativos específicos que atendam às particularidades dos sujeitos demandantes da EJA, notadamente jovens e negros. Como as trajetórias escolares de nossos sujeitos da pesquisa concretizam-se

em meio a esse processo de disputa de um currículo que se descole do que é praticado no ensino regular, são destacados alguns aspectos que concretizam a Proposta Curricular para EJA supradita.

A organização do currículo da EJA se faz através de eixos temáticos integradores que permitem a ampliação dos saberes, buscando atribuir sentidos aos conhecimentos escolares dos diferentes componentes curriculares em face das características específicas dos alunos e dos desafios postos na contemporaneidade. Os quatro eixos propostos encontram-se sistematizados da seguinte forma:

Organograma 1 – Eixos Temáticos Geradores



Fonte: Proposta Curricular de Juiz de Fora - EJA (Juiz de Fora, 2012, p. 25).

O trabalho desenvolvido através dos eixos integradores a cada semestre deve partir de uma temática central, definida de modo coletivo pela equipe da escola, que deve se subdividir em dois temas a serem abordados no contexto dos diferentes componentes curriculares. Destarte, ao longo de dois anos, se finaliza o ciclo que completa todos os eixos temáticos integradores, que tem como atravessamento permanente o eixo “cidadania: comunicação e tecnologia”.

O entrelaçamento entre os temas e os conteúdos selecionados se dá devido à possibilidade de flexibilização do currículo que a referida política curricular propõe, desafiando seus educadores a tornar a aprendizagem mais significativa e próxima à realidade dos estudantes.

Consoante a isso, o sentido do trabalho também é um princípio orientador importante, em face da orientação de se promover estratégias e práticas educativas que estejam em

consonância e atendam ao nível de subjetividade de jovens e adultos, o que está preconizado no Parecer CNE/CEB nº11/00 ao fomentar a garantia do direito público subjetivo de cada sujeito, conforme assinala as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos seguintes termos:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (Brasil, 2000).

Assim, o desenho curricular proposto, consubstanciado pelas noções de letramento e interdisciplinaridade, interpela a escola da EJA a construir currículos que considerem as identidades de seus sujeitos particulares. Contudo, o debate em torno das juventudes ainda é um tema que merece aprofundamento na referida proposta curricular, conforme indica a pesquisa de Resende (2019). Da mesma forma, as temáticas étnico-raciais merecem maior acento, visto que os sujeitos da modalidade são, em sua maioria, pessoas negras.

Além dessa breve caracterização da proposta curricular de 2012, haja vista que escapa ao interesse específico da pesquisa considerações aprofundadas em torno de seu conteúdo², também se faz necessário sinalizar como a EJA se configura na rede municipal em termos de carga horária, que sofreu alterações em função da adequação à Lei do Piso do profissional do Magistério – através da Lei Federal 11728 de julho de 2008 –, que reorganizou a jornada de trabalho do profissional do magistério na cidade observando-se o limite máximo de 2/3 da sua carga horária de trabalho no desempenho das atividades com os educandos.

Devido a essa alteração, realizou-se uma revisão na oferta da EJA a fim de minimizar os prejuízos pedagógicos, sobretudo relacionados ao trabalho a ser realizado com os alunos. Ao mesmo tempo, o trabalho foi direcionado a se fazer cumprir a carga horária prevista para cada semestre. Sendo assim, atualmente a EJA possui a carga horária semestral de 400 horas distribuídas da seguinte forma: 333 horas e 40 minutos de trabalho junto aos docentes e 66 horas e 40 minutos para Alternância de Estudos (AE). A carga horária de AE é cumprida de modo não presencial, mas deve ser registrada sob a forma de Alternância de Estudos. É importante ressaltar que o registro dessas atividades compõe um portfólio em que constam os

² Para uma discussão mais detida nessa direção ler Resende (2019), Resende e Cassab (2021) e Oliveira (2020).

registros de entrega pelos estudantes, uma síntese do conteúdo trabalhado e uma cópia de cada proposição solicitada.

Entre os anos de 2019 e 2020, atendendo a prerrogativa de revisitar permanente o documento e, especialmente, de responder à necessidade de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular³ (2017), iniciou-se um trabalho de reformulação da proposta curricular de 2012 por meio de um estudo comparativo entre a Proposta Curricular da EJA (PC-EJA/2012), o Currículo Referência de Minas (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), a fim de identificar os pontos convergentes e divergentes presentes nos fundamentos metodológicos e conceituais dos documentos em questão.

Esta ação, coordenada pela Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAP), caracterizou-se pelo trabalho coletivo entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos e supervisores da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Como ação complementar desse movimento inicial, organizou-se uma proposta preliminar que foi compartilhada com todas as escolas e disponibilizada para leitura e considerações dos profissionais, oportunizando a todos e todas a participação democrática na elaboração do documento. Entretanto, no tocante à EJA, conforme identificamos no quadro abaixo, não houve nenhuma devolutiva das escolas para a composição do documento, que foi, então, discutido e avaliado apenas entre os componentes da equipe técnica que compunha a Supervisão de Jovens e Adultos.

Tabela 1 – Grupos de Trabalho e contribuições das Escolas na elaboração do Referencial Curricular nos diferentes componentes curriculares e na Educação de Jovens e Adultos no município de Juiz de Fora (2020)

Componente Curricular/Etapa	Composição dos grupos	Contribuições das escolas
Ed. Infantil	Duas técnicas do DPPF¹/SFCPE² , uma supervisora e três técnicas do DEI³ duas coordenadoras de escolas municipais	33 escolas /creches
Língua Portuguesa	Supervisora do DPPF/SFCPE, três técnicas do DPPF/SFCPE, uma técnica do DEF4/SAI5 , uma técnica do DEF/SAF6 e uma professora da rede municipal.	24 escolas
Língua Inglesa	Supervisor do DEF/SAI e técnica do DPPF/SDAE	9 escolas

³ Movimentos sociais organizados em torno da EJA são unânimes em se opor a uma política curricular na modalidade alinhada à BNCC, na medida em que fere suas premissas pedagógicas e políticas, tributárias do campo da Educação Popular. Para se situar no campo desse debate, consultar o documento protocolado pelo Fórum EJA do Brasil endereçado à Presidenta do Conselho Nacional de Educação em oposição às Diretrizes Operacionais de 2020, que determinam tal alinhamento. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf>.

Acesso em: 22 dez. 2024.

Componente Curricular/Etapa	Composição dos grupos	Contribuições das escolas
Arte	Gerente DPPF, Supervisor do DPPF/SPAC, sete técnicos do DPPF/SPAC e um do DPPF/SDEAC ⁷	14 escolas
Educação Física	Técnica do DPPF/SDEAE, dois técnicos do DEF/SPAPEI	20 escolas
Matemática	Supervisor do DEIN/SACFCP, uma técnica da SDEAE, uma técnica do DPPF/SFCE e duas do DEF/SAI	14 escolas
Ciências	Técnico do DPPF/SDEAE, Técnica do DEF/SEJA, uma técnica do DIAE/SAEDI, um doutorando da UFJF e dois professores de escolas municipais	21 escolas
Geografia	Supervisora do DPPF/SDEAE, um diretor e uma coordenadora pedagógica de uma das escolas municipais	21 escolas
História	Subsecretaria da Educação /SE, uma técnica do DEF/SAF, o supervisor do DPPI/SAM, uma vice-diretora e três professoras de escolas municipais.	9 escolas
Ensino Religioso	Supervisor do DPPF/SDEAE	Discussão SE
Tecnologia	Supervisor do DPPF/SACFP e técnico do DPPF/SDEAE e técnica do DPPF/SFCPE	Discussão no grupo Mídia e Educação
Educação de Jovens e Adultos	Supervisora e duas técnicas DEF/SEJA, duas técnicas do DPPF/SDEAE	Reunião de Avaliação

Fonte: Secretaria de Educação /PJF 2020.

Após o prazo concedido para as considerações e observações dos profissionais da rede, o documento intitulado “Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora” foi publicado em 2020 e direciona o trabalho não somente da EJA, mas de todos os componentes curriculares que compõem a organização curricular. Encontra-se reorganizado na perspectiva do fazer pedagógico, dialogado e fundamentado em princípios democráticos, tendo como finalidade o desenvolvimento da cultura geral além da formação crítica, libertadora e transformadora. Os eixos integradores foram preservados e alinhados às noções articuladas de competências, habilidade e objetos de conhecimento. Vejamos quais são as diretrizes pedagógicas e operacionais que fundamentam a Proposta Curricular da EJA reformulada em 2020:

Diretrizes Pedagógicas

1. Promover a aprendizagem prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos a partir de ações pedagógicas pensadas para o sujeito da EJA.
2. Consolidar a estruturação de eixos temáticos privilegiando a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento.
3. Elaborar coletivamente as ações pedagógicas reconhecendo o perfil e as necessidades dos (as) estudantes da EJA, bem como respeitando a BNCC (Brasil,2017a) e a Proposta Curricular da Rede Municipal.

Diretrizes Operacionais

1. Valorizar a experiência (competências e habilidades) dos estudantes como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas.
2. Adotar estratégias que reconheçam e valorizem a diversidade de gênero, raça/etnia, cultura e religião.
3. Planejar atividades de ensino, conforme as potencialidades e/ou dificuldade e ritmos de aprendizagem específicos de cada estudante.
4. Organizar agrupamentos de estudantes (enturmação), conforme habilidades a serem desenvolvidas.
5. Elaborar estratégias de ensino que conjugam entre si, os conteúdos específicos dos componentes curriculares, os temas definidos pela comunidade escolar, o Eixo Temático do semestre e as habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes, além de relacioná-los com as competências da BNCC.
6. Propiciar atividades participativas intra e extraescolares, com arranjos pedagógicos que instiguem o trabalho coletivo e cooperativo.
7. Definir procedimentos e instrumentos de avaliação que contemple os múltiplos aspectos de desenvolvimento dos(as) estudantes, considerando as competências e conhecimentos desenvolvidos, as atitudes e os comportamentos frente às situações individuais e coletivas.
8. Organizar atividades de alternância de Estudos que dialoguem com o mundo dos jovens, adultos e idosos, bem como com os temas de estudo (Juiz de Fora, 2020).

Assim, os Eixos Temáticos Integradores compõem o momento curricular na EJA, que oportunizam um movimento interdisciplinar, apontando para a abordagem de um conhecimento sincronizado e contribuem para a ampliação dos saberes. Ressaltamos que eles possibilitam uma flexibilização junto aos componentes curriculares, buscando desconstruir a rigidez curricular presente nos módulos de ensino, resguardando o perfil de cada escola, assim como sua autonomia. Dessa forma, o propósito é garantir, através do Projeto Político Pedagógico de cada instituição, a identidade da Educação de Jovens e Adultos em consonância com o perfil de cada sujeito, como nos referenda o Referencial Curricular da Rede Municipal/2020:

Assim, os temas e os objetos de conhecimentos selecionados deveriam ser pensados e organizados com base nas características e na realidade dos sujeitos da EJA, em cada escola, nos pressupostos presentes nessa diretriz curricular, nos ordenamentos legais e nos objetivos definidos pela comunidade escolar, por meio de seu projeto político-pedagógico (Juiz de Fora, 2020, p. 637).

Conforme já estabelecido na proposta curricular de 2012 e preservado no novo documento, o planejamento dos componentes curriculares deve dialogar com a temática definida pelo coletivo da escola a partir do eixo temático proposto para o semestre. Enquanto que a discussão e a reflexão dos temas dialogam com a realidade local, asseveramos que essa pode ser uma importante abertura no campo disputado do currículo de modo a adotar

perspectivas antirracistas, afrocentradas, empenhadas em produzir experiências escolares marcadas pelo respeito às diferenças que valorizem diversas linguagens como música, literatura, história, religiosidade, dança, jogos, culinária, arte urbana e outras, preconizando o que se encontra descrito nos seguintes documentos norteadores: Lei 10.639/2003, que aponta a obrigatoriedade do trabalho com a educação antirracistas nas escolas, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2013), que inclusive destaca a questão da educação, portanto, a importância da EJA. Diz o texto:

(...) identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado e trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam que os jovens negros são a maioria dos desempregados, e que uma solução para este problema, seria ampliar o período da escolarização, oferecendo maior qualificação para estes jovens (Brasil, 2013, p. 55).

Ainda no bojo dessa política, encontram-se validadas as informações que dizem respeito ao quantitativo dos jovens negros e periféricos que não teve acesso e a garantia de condições de permanência à escola, sujeitos de nossa pesquisa, ao sinalizar que:

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10639/2003 como possibilidade de ampliar o acesso e a permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo (Brasil, 2013, p. 55).

Em face dessas prescrições que os textos legais estabelecem, esta pesquisa buscou compreender o quanto se reverbera nas trajetórias escolares narradas pelos jovens negros que conosco compartilharam os tesouros de suas vidas.

Já em termos de caracterização da oferta da EJA na rede municipal de Juiz de Fora, com base nos dados fornecidos pela Supervisão de Gestão de Dados Escolares (SGEDE), se detecta que a rede é composta por 102 escolas localizadas, em sua maioria, nos territórios periféricos da cidade. Dentre elas, no ano de 2024, 28 unidades escolares ofertam a Educação de Jovens e Adultos e atendem, na maior parte, no período noturno. Entretanto, destacamos uma escola, localizada no centro da cidade, que oferece atendimento aos estudantes no período da manhã e tarde em regime presencial: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – o CEM, nosso *locus* da pesquisa, na medida que todos os nossos participantes eram estudantes da modalidade nessa instituição específica.

Figura 1 – Porta de entrada do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM)



Fonte: Portal da PJF. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=67336>. Acesso em 22 dez. 2024.

O CEM é o único centro de referência de oferta da EJA na cidade. Sua constituição sócio-histórica, marcada pelo movimento que fez ao longo do tempo entre a educação e a assistência social, imprime características particulares à unidade escolar em termos de oferta curricular (Marciano, 2023). A escola oferece um currículo polivalente, que vai desde a oferta da EJA nos três turnos, até cursos de caráter profissionalizante. Nele também ocorrem os Ciclos de Alfabetização e Cultura (CAC), que são voltados para alunos em situações de vulnerabilidade ainda mais grave e o projeto de correção de fluxo “Tempos de Aprender”. Além de todos os projetos, também desenvolve um trabalho importante no campo das linguagens, especialmente no tocante a educação artística⁴.

Outra unidade que merece menção por realizar uma oferta diferenciada em EJA na rede municipal de JF é o Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU), que organizado em 4 postos do atendem seu público a partir dos 15 anos para a conclusão do Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos para a conclusão do Ensino Médio de forma semipresencial. As demais escolas que ofertam a EJA na cidade são divididas em territórios do município: Norte, Sul, Leste, Oeste e Nordeste.

Vale, por fim, mencionar que, como acontece no cenário nacional, a oferta da EJA na cidade de Juiz de Fora enfrenta uma importante refração em termos do número de matrículas, conforme se pode observar na tabela abaixo destacada da pesquisa de Franco (2020).

⁴ Sugere-se a leitura dos estudos de Marciano (2023) e Alves (2023), que trazem conhecimentos aprofundados sobre o CEM em termos de seu histórico, projeto político pedagógico, currículos e ações, especialmente, no campo a alfabetização.

Tabela 2 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino - EJA em Juiz de Fora: 2007 a 2021

Ano	EJA presencial por ensino			EJA semipresencial por ensino			Total
	Fund.	Médio	Total	Fund.	Médio	Total	
2007	4627	3587	8214	2290	3208	5498	13712
2008	4870	3091	7961	2504	2872	5376	13337
2009	4630	1701	6331	2350	3300	5650	11981
2010	4297	190	4487	1965	3038	5265	9530
2011	3749	104	3853	1530	3358	4568	9021
2012	3315	87	3402	1870	3767	5228	3039
2013	2908	100	3008	1923	3542	5690	8473
2014	2795	128	2923	2030	3448	5572	8406
2015	2348	135	2483	1930	3622	5378	7994
2016	2667	118	2785	2374	3247	5996	7358
2017	2485	111	2596	2026	3372	5273	6365
2018	2474	115	2589	1835	2934	5207	7227
2019	2460	105	2565	1595	2705	4529	7094
2020	2265	131	2396	1913	2918	4831	7227

Fonte: Franco (2020)

Observamos o decréscimo em relação ao número de alunos matriculados no regime presencial e semipresencial, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Tendo como referência o ano de 2007 e comparando-o com 2020, percebemos que houve um decréscimo de 52% das matrículas no Ensino Fundamental no regime presencial. Os dados mais alarmantes encontram-se nas matrículas presenciais no Ensino Médio, que declinaram em torno de 96% e sinalizam que a procura maior se concentra no regime semipresencial.

Encontramo-nos diante de um cenário desafiador e preocupante, que nos leva a criar espaços para coletivamente pensarmos em novas estratégias ancoradas em políticas que sejam efetivas e estejam articuladas às possibilidades e limites da formação, humanização e garantia de direitos. Isso tem a ver com a escuta sensível em relação aos sujeitos da escolarização, especialmente no tocante aos jovens negros que cotidiana e historicamente enfrentam uma série de forças que os impelem para fora da escola e para o exercício do direito à educação.

Para tal, no próximo capítulo, faremos uma incursão teórica em torno das categorias de juventudes e de negritude, de modo a qualificar nossa análise acerca das trajetórias escolares das juventudes negras que majoritariamente integram o público de estudantes atendidos na EJA nos últimos anos.

CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIOS TEÓRICOS EM TORNO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS JOVENS NEGROS ESTUDANTES DA EJA

Como diz Elisa Lucinda: não dá para a gente mudar o passado, mas dá para a gente mudar o final. É nisso que eu estou concentrado. A gente pode fazer a nossa transformação agora é entender que tipo de mundo a gente deixa para os nossos filhos.
(Emicida)

Desde a década de 1980, a EJA vem recebendo um conjunto de jovens cujo percurso escolar traz a marca do insucesso e do fracasso, configurando-se como uma modalidade que atende um novo perfil de sujeitos, conforme nos aponta Haddad e Pierro:

(...) desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (Haddad e Pierro, 2000, p. 126).

Ou seja, a EJA não é mais o espaço exclusivo dos adultos e idosos que passaram muitos anos desvinculados da escola. Cada vez mais, é identificada a presença das juventudes que apresentam percursos não lineares no ensino dito regular. A modalidade passa a ser fundamentalmente daqueles que repetiram inúmeras vezes, que estão em situação de distorção idade-série e que não raro são tratados como os indesejados da escola e que ao atingirem a idade definida por lei são convidados a dar prosseguimento à sua escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Precisamos afirmar que esses alunos têm cor, e é a cor negra ou como diz Elza Soares, têm pele: “a carne negra (...). A carne mais barata no mercado é a carne negra. Que fez e faz história. Segurando esse país no braço”⁵.

Em suma, essa discussão sobre a presença acentuada dos jovens na EJA, a partir de um enfoque crítico que incorpora e dialoga com os estudos da juventude, tem se tornado fundamental, uma vez que temos observado o alto índice de adolescentes e jovens negros que são encaminhados do ensino dito regular para a EJA, gerando um fenômeno que tem sido motivo de análise, estudo e investigação: a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (Carrano, 2007; Pereira e Oliveira 2018; Resende, 2019; Resende e Cassab, 2021; Silva, 2021).

⁵ Música composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capelletto. Interpretada por Elza Soares, aponta o papel da população negra, invisibilizada, na formação da sociedade e construção do país, trazendo a perspectiva da resistência contra o racismo e a desvalorização do negro.

Temos, nesse sentido, duas questões que merecem ser consideradas e são o motivo disparador deste estudo. Inicialmente, é necessário entender do ponto de vista teórico o conceito de juventude, ou melhor, juventudes, que o consubstanciam. Para isso, estabeleço um diálogo entre os autores Cassab (2007), Carrano (2008), Dayrell (2003) e Silva (2010), trazendo para a composição do trabalho reflexões que nos levam a identificar e compreender a diversidade presente na e nas juventudes.

No segundo movimento, em relação aos jovens negros estudantes da EJA, trago a análise de autores que tratam da desigualdade que marca a condição juvenil na intersecção com a questão racial, com os aspectos sócio-históricos e que necessita ser urgentemente discutida e reparada. Para isso, nos ancoramos em Kabengele Munanga, Silvio Almeida, entre outros.

Por fim, com base nas considerações teóricas feitas, busco caracterizar o contexto atual da EJA, focando na importância de discutir a condição do jovem negro estudante da modalidade no município de Juiz de Fora.

2.1. CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E DE JUVENTUDES EM DISPUTA

A temática que norteia esta reflexão tem como aspecto central as concepções de juventude no contexto contemporâneo. Nesse sentido, dialogamos com autores que compreendem a juventude para além do recorte cronológico, tais como Cassab (2012). Como já nos sinaliza a autora, é possível delinear o conceito de juventude a partir de três concepções que estabelecem muitos problemas e limites para que interpelemos na escola os jovens como sujeitos sociais diversos e atores ativos de sua história. Diz Cassab:

A princípio, é possível delinear três grandes concepções que norteiam o conceito de juventude. Uma primeira que procurará definir juventude a partir de um recorte etário – entre 15 e 24 anos, no caso da OMS. A segunda relaciona a juventude a uma fase de transição. Uma passagem entre a infância e a vida adulta. Por fim, uma última concepção que associa a juventude a um eterno devir. A um projeto de futuro, sendo, portanto, negado o presente (Cassab, 2012, p. 2).

Para problematizar essas visões parciais e limitadas da tentativa de caracterizar o conceito de juventude e que tanto satura a cultura do senso comum, a autora apresenta um percurso histórico que nos remete a uma análise aprofundada acerca das mudanças ocorridas em relação à construção do conceito de juventude ao longo dos tempos no mundo ocidental. Seu propósito é desvelar a natureza sócio-histórica da noção de juventude. Para tanto, inicia sua

argumentação na sociedade romana, em que o conceito de juventude encontrava-se ligado ao período de transição para a fase adulta e a vida pública, isto é, o momento de preparação para o mundo dos adultos e a vida pública (Cassab, 2012). Ressalta ainda, mais adiante no tempo, que no século II DC, com a constituição da moralidade, surge a maioridade legal, na qual atitudes juvenis até então toleradas passaram a ser vistas como transgressões, tornando-se condenatórias. Já na Idade Média, a juventude se direcionava à outra concepção:

Num caso ou noutro, a juventude na Idade Média era frequentemente associada à desordem. Os escritos pintam uma juventude turbulenta, ruidosa, violenta e perigosa. Jovens que não respeitam nada e transgridem a ordem social e moral, desprezando os valores estabelecidos e os mais velhos (Cassab, 2012, p. 4).

Vale ressaltar a importância de compreender as concepções acerca da juventude a fim de que o contexto atual possa ser alvo de análise e reflexão. Trazemos ainda um marco significativo nessa construção identitária, no qual a juventude passa a ser vista sob outra ótica, ainda conforme Cassab:

A partir dos séculos XVIII e XIX a juventude é percebida como uma etapa da vida na qual os indivíduos pertencentes possuíam uma maneira de ver, sentir e reagir, próprias. Características que seriam específicas aos jovens. A partir desse momento, a juventude é identificada como um período específico da vida em que se desfruta de certos privilégios. Um momento entre a maturidade biológica e social (Cassab, 2012, p. 6).

Nesse percurso histórico, com a chegada da Era Moderna, a juventude passa a ser associada a um período de emoções violentas, agressividade, instabilidade emocional e curiosidade sexual sem limites. De acordo com a autora, a juventude configura-se como uma “categoria socialmente construída” (Cassab, 2001, p. 70), que se fortalece a partir das transformações presentes na sociedade contemporânea, sobretudo como reflexo dos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos.

As transformações e as experiências existenciais vividas pelo sujeito em uma determinada faixa etária, evidenciadas através do seu desenvolvimento físico, emocional, psicológico e social, ocorrem de diferentes maneiras, variando de acordo com seus pertencimentos identitários diversos. Isso significa que, no que tange à juventude, sua condição econômica, social, cultural, racial, de gênero e territorial são aspectos que determinam a vivência de sua condição juvenil, isto é, o que significa ser jovem.

Ademais, é fundamental considerar que tais condições se estabelecem no domínio do tempo histórico. Essas importantes assunções que os estudos voltados para essa temática trazem para o debate sinalizam para a diversidade imanente à juventude, e nesses marcos nos impele a trabalhar com a noção de juventudes, recusando uma definição no singular e que aponta para a homogeneização e universalização do ser jovem. Ao mesmo tempo, isso nos permite entender o caráter sócio-histórico dessa categoria, pois na constituição de cada sociedade e nos seus diversos tempos históricos se interpreta esse momento do desenvolvimento humano a partir de diversos entendimentos. Assim, as formas como os jovens veem o mundo e a si mesmos se dão a partir dos significados pessoais e coletivos que se encontram alinhavados às diferentes e inúmeras formas presentes na sociedade. Nesse sentido, entendemos que a juventude é uma categoria construída, social e culturalmente e, por esse motivo, deve ser pensada e tratada como “juventudes”, uma vez que são muitas situações vivenciadas dentro de cada uma dessas sociedades por seus diversos sujeitos. É nessa direção que a professora Clarice Cassab (2012) estabelece o debate.

Embora possa considerar a juventude como uma categoria sócio-histórica que reúne sujeitos que vivenciam o mesmo momento do desenvolvimento humano, é fundamental atentar para a diversidade das vivências desses sujeitos. Na condição de jovens, convivem em meio aos modelos de juventude herdados e construídos historicamente. Constroem-se e são construídos nas vivências e nas experiências sociais em diferentes e diferenciados lugares, tempos e espaços (Cassab, 2012, p. 156).

Transitando nas concepções discutidas pelos autores, nos reportamos a Dayrell (2003), que defende o conceito de juventude como fragmento de uma etapa mais ampla na qual os sujeitos se constituem, porém, apresentando suas especificidades. Segundo ele:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto, no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (Dayrell, 2003, p. 42).

Nesse sentido, o autor reforça a importância dessa categoria como uma etapa do desenvolvimento, que possui especificidades marcadas pelo contexto social, que se aprimora através das diferentes trocas e experiências, e que proporciona a “constituição de sujeitos” (Dayrell, 2003) que se deslocam nos diversos contextos presentes na sociedade.

Trago ainda a concepção de Groppo (2017) ao dialogar com os autores que validam a reflexão construída neste trabalho acerca da juventude e das juventudes. Segundo ele,

Tem-se um entendimento comum de que é preciso considerar os aspectos sociais, biológicos, culturais e econômicos – conjunto de perspectivas que agregam valor ao entendimento da temática e permitem uma leitura aproximada da realidade juvenil, principalmente quando observada sob o ponto de vista dos jovens pobres. A juventude encarada a partir apenas do aspecto, já não mais logra responder aos anseios dos educadores e teóricos que estudam o assunto (Groppo, 2017, p. 4).

Fica evidente, portanto, o quanto é necessário ressaltar a noção de juventude e de juventudes a partir de um olhar pautado na diversidade que se encontra vinculada às diferentes dimensões (econômica, social, cultural e histórica) que auxiliam na construção histórica desses sujeitos (Silva, 2021). É nessa direção que Silva irá pontuar:

A juventude é um momento do desenvolvimento humano que apresenta especificidades dos jovens como sujeitos que atravessam esse momento. Utilizo o termo atravessam, por compreender que o caráter transitório desses grupos etários é marcado por uma característica específica diferentemente do pertencimento social, sexual, ou racial, os sujeitos não pertencem à juventude, eles estão na juventude. Portanto, não são jovens, estão jovens (Silva, 2021, p. 44).

Portanto, cabe-nos recusar na escola um educando jovem da EJA desencarnado de sua condição de pessoa negra, pertencente à classe trabalhadora, residente em bairros periféricos da cidade, sujeito de cultura e de saber, identificado com determinado gênero e formas diversas de viver sua sexualidade, contrapondo-se de forma veemente aos modos homogeneizadores e abstratos, que muitas vezes essa importante instituição social insiste seus estudantes. As situações às quais se expõem e são expostos diuturnamente, além do fato de vivenciarem diversas experiências caracterizadas pela diversidade e pluralidade de vivências, constituem, portanto, o que chamamos de juventudes.

Esta concepção vai de encontro à percepção que ainda circula no senso comum, e claro, dentro da escola, ao associar juventude à transitoriedade e ao desenvolvimento biopsicológico de um dado momento da vida humana. Contrapondo a esse entendimento, apontamos ainda o posicionamento de Melucci (1997), ao sinalizar que:

A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade (Melucci, 1997, p. 13).

Nesse sentido, acreditamos que todo o trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos deve considerar as *juventudes* no sentido amplo e para além do espaço-tempo

demarcado na sala de aula ou mesmo no ambiente escolar em sua totalidade. Para Analise Silva (2021), por exemplo, é importante considerar que as experiências vividas pelos jovens se encontram imersas na realidade social do mundo do trabalho, dos meios informacionais e tecnológicos e das relações sociais de consumo.

A esse respeito, nos deparamos com os grandes desafios do que significa trabalhar com as juventudes negras na modalidade, no sentido de compreender, acolher e adequar as práticas pedagógicas presentes na Educação de Jovens e Adultos, valorizando e relacionando os diferentes percursos vividos pelos jovens, sejam eles sociais, culturais, territoriais (em diferentes tempos e espaços). Nesse sentido, ressaltamos a fala de Silva (2021), que reforça a importância de estar presente no currículo da EJA proposições que contemplem a diversidade, trazendo para o debate as relações étnico-raciais e as contrapondo à desigualdade. Sendo assim:

A tarefa é propor e difundir uma pedagogia da diversidade voltada para a educação das relações étnico-raciais, considerando a dimensão do gênero, a dimensão da territorialidade, da regionalidade, da religiosidade, pois tudo isso é o campo da EJA, portanto. E isso apresenta uma possibilidade de abertura para desvelar as práticas racistas, machistas, sexistas, genocidas e fascistas, presentes no cotidiano escolar e que muitas vezes passam despercebidas (Silva, 2021. p. 23).

Consoante a essa perspectiva pautada na pedagogia da diversidade apontada pela autora, é premissa compreender que os sujeitos, aos quais nos referimos neste estudo, representam muitas juventudes construídas diariamente nas diferentes formas de organização da sociedade, além das distintas experiências, histórias e saberes aos quais cotidianamente encontram-se subjugados.

2.2 RAÇA COMO UMA CATEGORIA POLÍTICA CENTRAL NA EJA

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade a partir do final do século XX, diferente das décadas anteriores que eram atendidas principalmente por adultos oriundos de origem rural. Entretanto, o cenário que estamos presenciando, nos remete a um novo perfil: a juvenilização da EJA. Para Andrade (2004, p. 51), “a entrada de jovens na EJA é um dos atuais desafios da educação, ou seja, as demandas apresentadas por esses sujeitos são diferentes das demandas dos sujeitos adultos”.

Com isso, a reflexão sobre a presença cada vez maior de jovens nas salas da EJA nos direciona a pensar na complexidade em relação ao aumento da heterogeneidade entre os

estudantes e, nesse sentido, estabelecer os limites que envolve pensar o estudante da EJA, em um enquadramento que o homogeneíza ao denominá-lo como jovem, sem considerar seus demais pertencimentos identitários. Isso porque, de acordo com Almeida,

não é possível pensar em uma homogeneidade entre todos os jovens pois a constituição da juventude como categoria social se dá pela formação de várias “juventudes”, que são heterogêneas culturalmente, diferentes em suas experiências e trajetórias de vida, variadas em suas formas de organização e visões de mundo (Almeida, 2006, p. 25).

Diante dessa nova configuração da modalidade, seus profissionais são, portanto, provocados a refletir sobre os sentidos de juventude que balizam suas práticas curriculares. Isto é, cabe-nos questionar: como os profissionais da EJA concebem o jovem? Como os próprios jovens se reconhecem? Operar com noções de jovem que superem as perspectivas biologizantes, de incompletude e de um tempo de passagem até a vida adulta, é fundamental para atender a esse novo perfil de estudantes, compreendendo suas especificidades, o que significa ser capaz de interpelar os jovens para além de sua condição de aluno. Em outros termos, o desafio para a escola da EJA acolhedora é conceber o jovem da totalidade de sua existência, exatamente como ponderam Dias e Silva:

A relação entre juventude e escola nos leva a refletir sobre o sujeito jovem que existe fora do espaço/tempo circunscrito da sala de aula. É preciso considerar que as experiências vividas pelos jovens encontram-se imersas na realidade social contemporânea que sofre influências do mundo do trabalho, dos meios informacionais e tecnológicos e das relações sociais de consumo (Dias e Silva, 2010, p. 34).

Nesse movimento de superação de um jovem desencarnado, irrefutavelmente a dimensão racial emerge com toda força e centralidade. Nesse sentido, faz-se necessário trazer uma breve reflexão acerca da concepção de “raça”. Utilizaremos as pontuações realizadas por Munanga (2003), que faz um percurso histórico-científico voltado à desconstrução da ideia de que o conceito raça encontra-se ligado apenas ao critério que envolve a cor da pele. Nesse sentido, o autor faz o seguinte apontamento:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Por isso que a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. Ora a cor da pele resultante do grau de concentração de melanina, substância que possuímos todos, é um critério

relativamente artificial. Menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos (Munanga, 2003).

Entendemos, portanto, que se a cor da pele se estabelece a partir da concentração de melanina e que não há variação genética entre os grupamentos humanos que determina a transmissão da cor da pele, olhos e cabelo. Ou seja, do ponto de vista do discurso científico, na atualidade, torna-se inválida a definição de raça como critério para justificar a exclusão e o racismo presentes em nosso cotidiano. Contudo, conforme estabelece Silvio Almeida (2019), é importante assinalar o quanto as ciências tiveram papel importante na produção de formas de classificar e hierarquizar homens e mulheres por meio da emergência da noção de raça, que se dá inscrito no processo Iluminista, no colonialismo e na produção da ciência positiva. Conforme explica Almeida,

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (Almeida, 2019, p. 24-25).

Este conceito generalizou-se atrelando julgamentos em relação às capacidades intelectuais, às disposições de caráter e comportamento, à beleza e mesmo ao estatuto de humanidade às características fenotípicas de uma pessoa, tais como a cor da pele, o formato dos lábios, a textura do cabelo, a tal ponto, que “a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo” (Almeida, 2019, p. 18).

Para Silvio Almeida,

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 18).

Partindo dessa concepção, a população negra tem passado pelo crivo da hierarquização, da violência sistêmica e da desumanização que são o racismo. Nesta dissertação opero com a compreensão de que o racismo

(...) é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 27).

Também nos cabe, no bojo desse debate, estabelecer diferenciações entre as concepções individualistas de racismo, de racismo institucional e de racismo estrutural. Na concepção individualista, o racismo é tratado como um desvio de conduta ou ainda algum tipo de “patologia” ou anormalidade subscrita ao sujeito. Isto é,

Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais (Almeida, 2019, p. 30).

Já a concepção de racismo institucional, conforme pontua Almeida (2019), representa uma conquista importante no tocante ao estudo das relações raciais por destacar que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 18).

Os efeitos dessa discriminação racial no âmbito educacional retratam, portanto, a materialização da desigualdade escolar, que se concretiza não apenas na vida individual daqueles que buscam reivindicar seu direito à educação, como nossos sujeitos da pesquisa, mas também nos coletivos racializados dos quais pertencem, conforme pontua Henriques:

(...) um jovem branco de 25 anos tem em média, mais 2 ou 3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós. (Henriques, 2001, p. 30).

Agora, as instituições, aí se inclui a escola, são racistas, porque a sociedade é racista. Isso significa, segundo Almeida,

que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos (Almeida, 2019, p. 38).

De forma velada ou aparente, o racismo existe, produz e reproduz as desigualdades instaladas nos diversos espaços que formam a sociedade. O racismo é a forma normal do desenvolvimento da vida social. Por isso, é valioso compreender que o racismo é parte da ordem social. É um sistema de dominação e poder em que os sujeitos e instituições sociais não escapam. Não é algo criado pela escola, é, na verdade, por ela reproduzido.

Destarte, este estudo se apoia na compreensão da noção de raça como um elemento político, sem lastro em determinações biológicas e geográficas. Raça não faz sentido fora do âmbito socioantropológico e é encarada como uma categoria política. Uma categoria que reivindicamos como central para pensar a EJA e seus sujeitos, afinal, analisando o perfil étnico-racial das pessoas jovens, adultas e idosas que se encontram na Educação de Jovens e Adultos, constatamos que esses são em sua maioria pessoas negras.

Com base no Censo de 2020, identificamos que o perfil da EJA é composto predominantemente por alunos com menos de 30 anos, representando 61,3% das matrículas. Em relação à cor ou à raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos ou pardos representam 74,9% no Ensino Fundamental e 68,1% no Ensino Médio (INEP, 2020, p. 5). O levantamento desses dados nos evoca a fazer alguns questionamentos, buscando entender quais são os motivos sociopolíticos e educacionais que levam essa parcela significativa de jovens negros representada nessa modalidade de ensino. Também cabe-nos questionar o quanto a presença estudantil negra é capaz de impulsionar outras e novas práticas educativas.

A questão racial não desconsidera outros relevantes marcadores sociais (classe, gênero, orientação sexual, deficiência, dentre outros), mas nos remete a uma profunda reflexão sobre o perfil desses sujeitos. Levando em consideração a realidade social presente em nosso país, e da qual emerge a cada dia a desigualdade racial, de gênero e econômica, que reverbera nas turmas da Educação de Jovens e Adultos os reflexos desse contexto que tem em seu perfil marcado majoritariamente por pessoas negras e trabalhadoras. Diante disso, ressaltamos que as problemáticas e metodologias diferenciadas devem ser premissa para que práticas pedagógicas e estratégias possam inspirar e motivar os sujeitos que ali se encontram fazendo com que possam dar continuidade à sua escolarização.

Vista muitas vezes como não prioritária, a EJA foi considerada durante as décadas de 1980 e 1990 como obsoleta, uma vez que a expectativa política era de que os investimentos em uma educação primária eficiente a longo prazo eliminariam sua necessidade. O fato é que, mais de trinta anos depois, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas que promovam a equidade racial e de gênero se traduzem em números ainda preocupantes de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono. De acordo com dados do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Nesse sentido, entendemos que a juventude é uma categoria construída, social e culturalmente e por esse motivo deve ser pensada e tratada como “juventudes” uma vez que são muitas situações vivenciadas dentro de cada uma dessas sociedades, pelos diversos sujeitos.

2.2.2 Os sujeitos de direito da EJA: as juventudes negras como protagonistas

Ao iniciarmos a reflexão acerca das juventudes negras na EJA, é de suma importância ressaltar o que estabelece a Lei nº 9394/96 em seu art. 4, inciso VI, sobre “a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e também no inciso VII, ao retratar sobre a oferta da EJA: “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores a condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). O texto legal aponta ainda a urgente necessidade dessa reflexão, pois identificamos no Plano Nacional De Implantação Das Diretrizes Nacionais Para Educação Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2013) pontuações que validam a necessidade de suprimir a desigualdade racial no país, que apresenta alto índice de adolescentes negros precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e afastados do ensino regular.

Validamos nossa reflexão e reafirmamos que esta modalidade de ensino não possui caráter compensatório ou supletivo, visando a aceleração de estudos ou oferecimento de favores. A EJA traz consigo a possibilidade de acesso a um direito negado, consubstancialmente, encontramos o perfil de estudantes trabalhadores, majoritariamente jovens e negros, oriundos da periferia.

Portanto, de acordo com o inciso VII da Lei 9394/96 a garantia de permanência desses estudantes encontra-se ligada ao acolhimento à diversidade presente, considerando suas características, especificidades, histórias e saberes. Entretanto, torna-se fundamental pontuar a necessidade de evidenciar e trazer para a nossa reflexão a exclusão vivida pelos jovens negros oriundos da periferia que têm seus direitos negados diariamente, invisibilizados em uma

sociedade que traz ao longo da história a marca da desigualdade e da exclusão, corroborada com a fala de Dayrell:

Fica evidente que os padrões culturais, os valores, os comportamentos próprios da história e trajetória de grande parte dos jovens das camadas populares tendem a ser negados, a não ser reconhecidos como válidos, quando não desqualificados, inferiorizados, desvalorizados ou mesmo criminalizados. E isso ocorre na comparação com um outro conjunto, socialmente reconhecido, hegemônico, que serve de medida para a negação do outro. E caso aqueles jovens aspirem a “ser alguém”, esse processo implicaria na negação dos padrões de origem e em assumir aqueles dominantes. É a clássica relação nós x outros predominante nas diferentes formas de colonialidade, seja territorial, econômica, cultural e até mesmo epistemológica, e que se atualiza nos processos de reprodução de grandes parcelas dos jovens como sub cidadãos/ãs (Dayrell, 2016, p. 256).

Assim, com base no Censo Escolar de 2020, identificamos que o perfil da EJA no contexto nacional é composto predominantemente por alunos com menos de 30 anos, representando 61,3% das matrículas, o que já sinaliza para a questão da juvenilização da modalidade, que tem sido levantada e discutida por diferentes autores e pesquisadores, conforme já assinalado em outros capítulos desta dissertação. Comprovadamente os dados estatísticos confirmam o novo perfil que vem se formando na modalidade.

Tabela 3 – Números comparativos de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, por faixa etária, no período de 2020 e 2021, sistematizados pela equipe do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEJA/ UFJF, 2023), com base nos dados do Censo Escolar

Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por faixa etária	2020	Porcentagem	2021	Porcentagem
15 a 17 anos	1.158	11,60%	759	7,93%
18 a 19 anos	2.026	20,29%	1426	14,90%
20 a 24 anos	2.408	24,12%	2598	27,14%
25 a 29 anos	1.187	11,89%	1277	13,34%
Somatório de jovens entre 15 e 29 anos	6779	67,9%	6060	63,3%
30 a 34 anos	738	7,39%	855	8,93%
35 a 39 anos	653	6,54%	677	7,07%
40 anos ou mais	1809	18,13%	1979	63,3%
Somatório de estudantes das demais faixas etárias	3200	32,06%	3511	36,6%
Total:	9.981		9571	

Fonte: Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEJA/ UFJF, 2023), com base nos dados do Censo Escolar.

A tabela acima nos remete a algumas pontuações que complementam nossa investigação. Analisando a faixa etária dos alunos matriculados na modalidade na cidade de

Juiz de Fora, é possível identificar que o número maior de matrículas nos anos de 2020 e 2021 se dá na faixa do que o Estatuto da Juventude (2013) caracteriza como jovem, isto é, entre 15 a 29 anos. Em um quantitativo de 9981 estudantes matriculados em 2020, encontramos uma porcentagem de 67,9% jovens e em 2021, um alto índice também de matrícula na faixa etária de nossa pesquisa, 63,3%, apesar de apresentar uma queda de 4,6%. Vale assinalar que de 2020 para 2021 a queda no número de matrículas se dá na faixa etária daqueles que são mais jovens (entre 15 e 19 anos). Foi exatamente nesse período que as escolas interromperam suas atividades presenciais em função da pandemia de Covid-19⁶, o que nos faz questionar se, no âmbito da EJA, os efeitos da instrução remota associada a uma grave crise econômica enfrentada internamente no país foram mais dramáticos para a escolarização dos mais jovens do que para educandos de outras faixas etárias.

Dados mais atualizados referentes ao ano de 2023 e expressos na tabela abaixo ilustram o número de matrículas em EJA no Brasil, na Região Sudeste, em Minas Gerais e, especificamente, no município de Juiz de Fora, corroboram o quanto a EJA é cada vez mais frequentada pelas juventudes.

Tabela 4 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023

Faixa etária	Brasil	Sudeste	Minas Gerais	Juiz de Fora
15 a 17 anos	294.110	60.876	17.925	826
18 a 19 anos	339.250	102.017	33.113	1611
20 a 24 anos	377.683	111.970	33.373	1868
25 a 29 anos	243.741	72.162	19.354	1042
Total	1.254.784 48,49%	347.025 54,6%	103.765 58,6%	5347 63,3%
30 a 34 anos	210.197	58.454	15.946	780
35 a 30 anos	211.644	51.671	14.084	568
40 anos ou mais	904.876	177.110	42.946	1734
Total	1.326.717 39,6%	287.535 31,97%	72.976 32,21%	3082 32,06%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023).

Os dados marcam o perfil de uma EJA composta majoritariamente por jovens, e nesse sentido entendemos a necessidade de políticas que possam compreender e atender o público que chega à modalidade, contemplando suas características, especificidades, vivências.

⁶ A COVID-19 é uma doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. Foi identificada pela OMS como uma pandemia em 2020. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.

Concomitantemente, é fundamental contemplar os sujeitos nas diferentes faixas etárias com uma proposta curricular plural e diversa. Diante disso, a EJA é chamada a contribuir ao oferecer novas oportunidades nos diferentes campos que envolvem a formação cidadã de seus estudantes.

Ainda analisando a tabela, encontramos aproximadamente o mesmo quantitativo percentual de jovens matriculados nas diferentes esferas que compõem a divisão política do país (União, Estados, Municípios, Distrito Federal), ou seja, em torno de 48,49% a 63,3% matriculados na Educação de Jovens e Adultos. A tabulação dos dados que compuseram a referida tabela nos remeteu a uma visão mais concreta acerca do perfil etário dos estudantes que compõem a Educação de Jovens e Adultos no cenário atual, fato que corrobora com a fala de Arroyo:

Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico da educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social e identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade. Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção (Arroyo, 2007, p. 21).

Ainda, complementamos a fala do autor validando os dados encontrados no que tange à faixa etária predominante no contexto atual da EJA, quando o autor aponta que:

As políticas de educação terão o de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (Arroyo, 2007, p. 21).

Esses indicadores nos apontam para a necessidade de reconfigurar a EJA, ampliando os espaços para superar os limites impostos pelos muros da escola e reconhecendo os jovens como sujeitos plurais, portadores de direitos humanos, conforme nos sinaliza Arroyo (2007):

Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos, A EJA adquire novas dimensões esse o olhar sobre os educandos se alarga (Arroyo, 2007, p. 22).

Ao ampliar nossa investigação utilizando como marco referencial a etnia ou raça, o Censo nos indica que a maioria dos jovens que se encontram matriculados são pardos e negros. Assim, o levantamento dos dados supraditos nos provoca a fazer alguns questionamentos: quais são os motivos sociopolíticos e educacionais que levam esta parcela significativa de jovens negros estar tão representada nessa modalidade de ensino? A presença estudantil negra é capaz de impulsionar outras e novas práticas educativas? Apesar da pesquisa em questão focar nas dimensões etárias e de raça, a dimensão racial não deve desconsiderar outros relevantes marcadores que configuram as identidades diversas dos sujeitos de direito da EJA, tais como, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, religiosidade e território, dentre outros.

Em suma, o perfil das juventudes presentes na EJA carrega as marcas da pobreza, do preconceito, do racismo e da exclusão. Como resultado, o direito à educação tem sido violado e frequentemente negado, perpetuando as desigualdades já enraizadas em nossa sociedade. Acerca dessa questão, Natalino Neves da Silva nos aponta que:

Há uma tensão presente no campo da EJA: a invisibilidade da questão racial nas suas práticas pedagógicas e a presença maciça de jovens e adultos negros no seu interior. São homens e mulheres com trajetórias escolares e vida marcadas não somente pelos processos de exclusão da escola regular, mas, também, pela experiência de ser negro (a), pobre, morador(a) da periferia. Claro que essa realidade não é um bloco homogêneo e que o público da EJA é também diverso racialmente, socialmente e geograficamente. Porém, os estudos revelam que há uma predominância do perfil anteriormente citado (Neves da Silva, 2010, p. 17).

Cabe-nos estar alertas, pois esse cenário nos convoca a refletir sobre a constituição social, pluri e multirracial em que nossos sujeitos estão inseridos. Embora a legislação estabeleça que a educação é um direito de todos, essa garantia entra em contraste com a realidade que observamos atualmente. Isso nos leva a um questionamento essencial: se a educação é, de fato, um direito universal, o que justifica o elevado índice de jovens negros excluídos do processo educacional, seja pela falta de acesso, pela ausência de garantia de permanência ou pela expulsão?

O aumento de jovens negros no contexto da EJA revela a grande lacuna deixada pela escola regular, que não consegue integrar em seus tempos, espaços, saberes e práticas as realidades objetivas e subjetivas desses estudantes. Essa incapacidade não apenas os exclui do processo educativo, mas também abdica da responsabilidade de acolhê-los, de auxiliar em suas demandas específicas e, muitas vezes, de conhecer e valorizar suas histórias de vida.

Além disso, as práticas racistas, presentes no cotidiano escolar em seus diversos segmentos, reforçam ainda mais os lugares de subalternidade, preconceito e discriminação, aprofundando as desigualdades que esses jovens enfrentam.

Conforme já apontado, o município de Juiz de Fora, encontra-se também dentro do contexto nacional no que tange à caracterização da EJA e ao perfil de seus estudantes. A cidade possui, de acordo com o Censo 2020 (IBGE), 573.285 habitantes. Com base na análise comparativa dos dados publicados pelo INEP do Censo Escolar dos anos de 2020 e 2021 referentes ao número de matrículas em EJA na cidade de Juiz de Fora, é possível identificar que o perfil da modalidade é composto predominantemente por alunos com menos de 30 anos. Em 2020, 6.779 educandos atendidos pela EJA nas redes públicas e privadas de ensino eram jovens. Isso significa que 67,92% das matrículas nesse ano se referiram ao atendimento dos jovens. Já em 2021, o número de educandos jovens atingiu o quantitativo de 6.060, isto é, 63,31% da EJA era jovem. Essas evidências sinalizam uma questão que tem sido levantada e discutida por diferentes autores e pesquisadores: a juvenilização da modalidade (Carrano, 2007; Dayrell, 2003; Melucci, 1997; Silva, 2021). Juntamente a isso, encontra-se atrelada a necessidade do processo de desinvisibilização e reconhecimento da diversidade presente em seus sujeitos, no sentido de que tenham garantido o acesso à cidadania e à justiça, prevalecendo seus direitos básicos. Nesse sentido, nos diz Carrano:

(...) parece ser necessária promoção de esferas públicas conflitantes onde os próprios jovens possam, como sujeitos falantes, enunciar suas demandas por direitos, denunciar as injustiças que os oprimem e articular alternativas coletivas de luta social (Carrano, 2011, p. 217).

Encontramos na tabela abaixo os números comparativos de matrículas na EJA em 2020 e 2021 a partir do corte etário que embasa nossa pesquisa: 15 a 29 anos. Ao analisarmos os dados, observamos que o somatório de matrículas de jovens é aproximadamente o dobro em relação aos demais estudantes acima de 30 anos. Consoante a isso confirmamos que há um número significativo no município que precisa ser considerado dentro da modalidade. Tendo como referência o período pandêmico e todos os desafios apontados no processo educacional envolvendo a comunidade escolar, o alto índice de matrículas de jovens na EJA não pode ser desconsiderado e as funções da EJA, descritas no parecer CNE/CEB 11/2000 tornam-se a premissa para que o trabalho seja desenvolvido dentro dos critérios estabelecidos pela modalidade.

Vale ressaltar que temos três funções que dialogam entre si, garantindo o direito dos estudantes. Nesse sentido o Parecer CEN/CEB 11/2000 nos aponta:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (Brasil, 2000).

Reafirmamos, dessa forma, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui uma função reparadora essencial, que vai além da simples oferta de ensino para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular. Ela representa uma oportunidade de resgatar direitos historicamente negados, especialmente o direito a uma educação de qualidade, essencial para a inclusão e o exercício da cidadania. Entretanto, a função reparadora não se limita ao aspecto técnico ou pedagógico, mas também possui um caráter simbólico e social profundo. Ao proporcionar acesso à educação, a EJA confirma a igualdade ontológica – a essência comum a todo ser humano – e busca reparar uma injustiça histórica, muito presente na trajetória de desigualdade educacional no Brasil.

Tabela 5 – Números comparativos, dos anos de 2020 e 2021, de matrículas da EJA na cidade de Juiz de Fora, por sexo e cor/raça, por faixa etária, sistematizados pela equipe do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos da UFJF:

GRUPPEJA (2023)

Ano	2020		Total		2021		Total	
	Feminino	Masculino	Nº	%	Feminino	Masculino	Nº	%
Sexo/Cor/Raça								
Não declarada	438	542	980	9,82%	465	496	934	9,76%
Branca	1.682	1.520	3.202	32,08%	1.631	1.432	3.063	32%
Preta	1.215	1.137	2.352	23,56%	1.195	1.074	2.269	23,70%
Parda	1.700	1.626	3.326	33,32%	1.697	1.465	3.162	33,03%
Amarela	55	26	81	0,81%	55	23	78	0,81%
Indígena	23	17	40	0,40%	20	19	39	0,40%
Total	5.113	4.868	9.981		5.063	4.509	9.572	

Fonte: Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos da UFJF: GRUPPEJA (2023)

Analisando as informações acima, verificamos que os estudantes autodeclarados pretos e pardos, constituem um quantitativo significativo, tanto em 2020, com 56,8%, quanto

em 2021, com 56,7%. Nesse sentido, a partir dessa afirmação, torna-se fundamental pensar nessa modalidade elencando proposições que contemplem as juventudes negras e as relações étnico-raciais, dado a juvenilização da EJA no município. Ou seja, atentemo-nos para a caracterização da EJA que não apresenta apenas o viés socioeconômico e geracional, mas aponta fortemente o recorte racial. Os dados confirmam ainda nossas percepções acerca da desigualdade presente entre brancos e negros, configurando o racismo que destaca a ideia de supremacia velada ou manifesta.

Tabela 6 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo Cor/Raça segundo a Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023

	Brasil		Região Sudeste		Minas Gerais		Juiz de Fora	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Total	1.343.126	1.246.689	335.165	299.583	89.322	87.569	4432	4004
Não declarado	411.549	373.272	+	84.259	14.917	14.562	462	482
Branca	210.064	197.029	83.399	76.410	20.711	20.290	1390	1178
Preta	85.324	83.100	29.278	27.248	9627	9793	1041	939
Quantitativo de pretos e pardos /2023	696.486	655.233	149.315	137.466	53.023	52.099	2540	2316
Amarela	10,886	8733	986	649	302	178	30	20
Indígena	14.141	12.422	838	799	369	440	10	8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023).

De acordo com os dados levantados pelo Censo 2023, observa-se o seguinte cenário: o somatório de pretos e pardos no Brasil, na Região Sudeste, em Minas Gerais e no município de Juiz de Fora comprova que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta majoritariamente por estudantes negros.

Esses indicadores evidenciam que há muito a ser feito para superar a desigualdade racial, que permanece profundamente enraizada. Ao realizar um recorte específico nos dados e examinar o quantitativo de negros e pardos matriculados na EJA em âmbito nacional, obtém-se o seguinte demonstrativo:

Tabela 7 – Percentual de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo, pretos e pardos, segundo a Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2023

	Brasil	Região Sudeste	Minas Gerais	Juiz de Fora
Sexo	Pretos e pardos			
Feminino	51,8%	44,5%	58,2%	57,3%
Masculino	52,5%	45,8%	59,4%	57,8%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023).

O recorte apresentado na tabela acima demonstra que temos a maioria de estudantes negros e pardos composta por pessoas do sexo masculino. Entretanto, ressaltamos que o quantitativo de mulheres se encontra pareado, sinalizando uma pequena diferença percentual entre ambos. Em suma, o cruzamento entre tantos dados estatísticos tratados no trabalho tem como intenção afirmar categoricamente que não podemos nos abster de trazer para as pautas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, as questões que marcam as relações raciais no Brasil, trazendo para a discussão a questão do racismo.

Os dados levantados nos mostram que a juventude negra se encontra em situação de desvantagem e sabemos que se trata de uma consequência de um processo sócio-histórico que tem se perpetuado ao longo dos anos, desde a “abolição” incompleta que marca nossa história como um país de capitalismo periférico. De acordo com Gomes, faz-se necessário uma ressignificação da Educação de Jovens e Adultos já que:

É necessário reconhecer que a questão racial, já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos pobres do nosso país. Os negros e as negras são, na maioria das vezes os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na Educação de Jovens e Adultos (Gomes, 2007, p. 93).

É essencial para compreender as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam uma sociedade. Sem essa abordagem, corre-se o risco de ignorar ou minimizar realidades profundamente estruturadas, perpetuando desigualdades históricas.

Entendemos, portanto, que a modalidade necessita ser repensada na perspectiva de atender àqueles e àquelas que, conforme citamos anteriormente, têm o seu direito de acesso e permanência na escola e ao mesmo tempo levantar um questionamento no que diz respeito à trajetória escolar desses jovens que tem sido marcada pela exclusão. Vale considerar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino e por esse motivo apresenta

funções que devem ser compreendidas por todos aqueles que se encontram presentes nela. Estas funções encontram-se descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos termos já mencionado na escrita do texto.

O levantamento desses dados revelou que o traço marcante ligado à questão racial acompanha os jovens da EJA em seu processo de escolarização. Consoante a isso, entendemos como urgente a necessidade de uma discussão em torno desse cenário, sobretudo no que diz respeito à juvenilização da EJA com a característica étnico racial. Sendo assim, tomamos como referência a percepção de Natalino Silva:

A ausência dessa discussão poderá resultar numa contribuição ínfima aos processos de escolarização destes jovens e à reafirmação de determinados discursos, representações e práticas pedagógicas preconceituosas que atribuem aos jovens, principalmente aos pobres e negros, comportamentos violentos de alienação e desinteresse (Neves da Silva, 2010, p. 71).

O autor reforça a importância de que a configuração da EJA seja pautada na perspectiva dialógica, e caso não ocorra, o ambiente escolar continuará deixando prevalecer os valores eurocêntricos, perpetuando a exclusão, o preconceito e atitudes discriminatórias.

Em suma, é fundamental entender que a marca étnico-racial, presente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, predominantemente através das juventudes, exige de todos os pares a luta permanente pela superação das várias desigualdades. Consoante a isso, ainda segundo, Gonçalves e Silva (2007), a discussão da diversidade étnico-racial na EJA trata-se também de um ato político, pois pensar na realidade da EJA, hoje, é pensar em jovens e adultos na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial. Nos termos dos autores supraditos:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico -raciais e sociais. Percebe-se o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Gonçalves e Silva, 2007, p. 490).

A partir da ótica apontada, compreendemos a importância de se considerar e conhecer as narrativas dos jovens negros e periféricos presentes na EJA, no que diz respeito às suas

trajetórias e histórias de vida considerando os desafios enfrentados no cotidiano, tais como: a discriminação vivida em função do racismo estrutural e institucional (Almeida, 2019), condição socioeconômica e cultural e os percursos traçados nos diferentes territórios.

Se tratando de uma modalidade de ensino com um público heterogêneo, porém majoritariamente jovem e negro, é de fundamental importância trazer para o campo da EJA, políticas públicas que garantam a escolarização dos seus sujeitos, tanto dos jovens quanto dos adultos, oportunizando a articulação com a luta pelos direitos através de ações que levem à promoção da igualdade e de direito às diferenças. Nesse âmbito, nosso estudo destaca a questão do currículo como elementar.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia científica é um caminho, um corpo de procedimentos para realizar uma pesquisa. Ela compreende um conjunto de conhecimentos e de operações para a formulação de hipóteses e possíveis respostas de acordo com os objetivos elencados (Luz, 2020). Dessa forma, podemos entender que pesquisar é buscar respostas, aprofundando nosso olhar frente ao cotidiano que nos cerca. Por isso, é importante levarmos em consideração nossos limites e possibilidades.

Como metodologia de trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa, que surgiu no final do século XIX e é uma prática interpretativa, que representa e significa as ações dos próprios indivíduos. Tal afirmativa está apoiada na fala dos autores como Denzin e Lincoln (2006, p. 17), ao afirmarem:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Opto por utilizar o grupo focal como método da pesquisa qualitativa, entendendo-o como possibilidade de maior aproximação dos sujeitos no sentido de ampliar as informações relacionadas às questões levantadas na pesquisa. Nesse sentido, ele pode ser compreendido como um espaço diferenciado no qual a questão investigada se potencializa a partir de diversas experiências apontadas pelos sujeitos. Nesse sentido, Gatti aponta que:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão]ao de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (Gatti, 2005, p. 8).

A escolha dos participantes foi realizada a partir dos critérios que marcam o perfil dos sujeitos da investigação: jovens negros, periféricos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, corroborando com o que nos diz a autora ao caracterizar os partícipes do grupo focal, pontuando que devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (Gatti, 2005).

A pesquisa foi realizada junto aos estudantes jovens e negros da EJA que se encontravam na fase VII, nos turnos diurno e noturno, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho (CEM), situado no município de Juiz de Fora. A escola trabalha com a modalidade da EJA nos três turnos, além de outros projetos que desenvolve junto a jovens, adultos e idosos, conforme Marciano aponta:

Essa instituição, tão singular, diferencia-se das demais escolas da rede municipal, na medida em que promove uma variedade de ações educativas e de assistência social. Nesse sentido, entender o que justifica a manutenção dessa escola em destaque, neste corredor trintenário, mesmo com uma peculiar (re) organização e redirecionamentos, no contexto de gestão municipal, sobretudo em termos de proposta curricular para a EJA, constitui-se o arcabouço desta pesquisa. É preciso destacar, ainda que parcialmente, a história desse estabelecimento de ensino da rede municipal de Juiz de Fora e seu histórico, em especial no que tange às propostas curriculares postas em prática na trajetória (Marciano, 2023, p. 51).

Apesar de ser uma instituição localizada no centro da cidade, recebe estudantes de diferentes territórios periféricos, sendo esse um dos fatores determinantes na escolha da instituição para a realização da pesquisa. De acordo com as informações levantadas no Portal da Prefeitura de Juiz de Fora, com base nos dados do IBGE 2010/SEPLANEG/2019, realizamos o mapeamento dos bairros que se encontram representados no CEM através dos estudantes matriculados.

Tabela 8 – Relação dos bairros distribuídos por região e centros de planejamento dos quais originam os estudantes do CEM

Região	Centros De Planejamento	Bairros / Localidades /Loteamentos
CENTRO	CI – Mariano Procópio	Bairu, Ladeira, Mariano Procópio, Morro da Glória
	CII – Centro	Centro, Costa Carvalho, Granbery, Cidade do Sol
	CIII – São Mateus	Dom Bosco
LESTE	L1 – Vitorino Braga	Alto Grajaú, Grajaú, Jardim do Sol, Encosta do Sol Santa Cândida, Santos Anjos, São Benedito, São Bernardo, Vitorino Braga
	L2 – Progresso	Bonfim, Marumbi, Nossa Senhora Aparecida, Progresso, Santa Paula, Santa Rita, Bom Jardim
	L3 – Linhares	Bom Jardim, Linhares, Marumbi, Três Moinhos
	L4 - Yung	----
	L5 – Vale das Frutas	-----
NORTE	N1 – Benfica	Santa Amélia, Parque das Águas
	N2 -Igrejinha	-----
	N3 – Dias Tavares	-----
	N4 – Barreira do Triunfo	-----
	N5 – Represa	-----

Região	Centros De Planejamento	Bairros / Localidades /Loteamentos
NORDESTE	NE1 – Santa Terezinha	-----
	NE2 – Grama	Recanto dos Lagos, Vale do Amanhecer, Filgueiras
	NE3 – Comendador Filgueiras	----
OESTE	O1 – São Pedro	Borboleta, Nova Germânia, Santos Dumont
	O2 – Paço Del Rey	-----
	O3 – Cordeiros	-----
SUDESTE	SE1 – Lourdes	Conjunto JK, Nossa Senhora de Lourdes, Santo Antônio, Alto Santo Antônio.
	SE2 – Vila Ideal	Furtado de Menezes, Granjas da Primavera, Granjas Santo Antônio, Niterói, Nossa Senhora do Líbano, Olavo Costa, Parque Atlanta, Solidariedade, Vila Ideal, Vila Ozanan
	SE3 – Retiro	Floresta, Jardim Esperança, Retiro, Jardim Natal
	SE4 – Fortaleza	-----
SUL	S1 – Graminha	----
	S2 – Santa Luzia	Jardim de Alá, Alto Santa Luzia, Alto São Geraldo
	S3 – Teixeira	Jardim Gaúcho, Sagrado Coração
	S4 – Salvaterra	----
	S5 – Salvaterra de Baixo	----

Fonte: IBGE/2010, SEPLAG/JF-2019

Nossa observação acerca da diversidade territorial presente no CEM, nos evoca a refletir sobre a riqueza de vivências e experiências que a unidade escolar oportuniza, conforme sinaliza Marciano:

Compreende-se o caráter potente formador da instituição que trafega por duas salutares vertentes de estruturação cidadã: a educacional e a social. Desse modo, evidenciam-se as contribuições desse espaço escolar para sociedade juizforana, no sentido de propiciar vivências educativas variadas a um público extremamente diversificado que interage, por meio das diferenças, e da afirmação de suas identidades, efetivando direitos e abrindo perspectivas para a formação cidadã (Marciano, 2023, p. 62).

Iniciamos o campo da pesquisa a partir do contato com a direção da escola, apresentando o motivo pelo qual a instituição foi escolhida, que é por se caracterizar como uma escola de referência na oferta da EJA na rede municipal de Juiz de Fora, que atende um número expressivo de jovens negros e negras. Com a autorização da direção, tivemos acesso a alguns documentos que descreviam a caracterização da escola, como o Projeto Político Pedagógico (que estava em processo de reformulação) e o Sislame, que permitiu o levantamento do número de alunos em cada turma. Optamos por realizar a investigação nas turmas da Fase VII (diurno e noturno, correspondente ao 8º ano do ensino regular), pois, caso fosse necessário ampliar o trabalho, ele poderia ser estendido ao grupo que estaria na Fase VIII.

Após o primeiro movimento, entramos em contato com a professora responsável pelos trabalhos desenvolvidos na Sala de Leitura. Nessa oportunidade, apresentamos a proposta do grupo focal como estratégia metodológica para a escolha dos possíveis entrevistados e para a segunda etapa empírica do estudo.

Assim, na primeira etapa do campo, utilizamos a metodologia do grupo focal (Gatti, 2005), buscando produzir relações de confiança e colaboração junto aos educandos, além de qualificar a identificação e a escolha dos entrevistados que participaram posteriormente da entrevista semiestruturada. O cerne do encontro foi produzir diálogos e escuta sensível acerca das trajetórias escolares dos estudantes durante o ensino dito regular até a chegada à EJA, com ênfase em seus pertencimentos étnico-raciais e etários e como isso repercutiu em suas vivências na escola.

A referida estratégia metodológica foi marcada por uma roda de conversa, na qual atuei como mediadora, buscando contribuir para que todos os estudantes estabelecessem relações de troca e interação em torno das narrativas sobre si, a trajetória escolar e suas experiências como jovens negros na EJA.

Com o apoio dos demais professores, que autorizaram a participação de seus alunos na atividade do grupo focal, estabelecemos o primeiro contato com cada grupo de estudantes nos distintos turnos da manhã e da noite. Em cada turno participaram, respectivamente, 13 alunos e 14 alunos. Os critérios de escolha dos estudantes para participação no grupo focal foram: faixa etária (entre 15 e 29 anos), condições socioeconômicas, residência, escolaridade (sendo estudantes da Educação de Jovens e Adultos) e pertencimento racial.

Figura 2 – Grupo focal com os estudantes da EJA no CEM – Noturno



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A composição do grupo teve como pontos a serem considerados: o convite aos estudantes para a participação, a partilha de informações prévias em relação à temática da pesquisa e a definição de referências para orientar o trabalho, o espaço para o diálogo e a escuta ativa alinhada na perspectiva da interação, das trocas, das descobertas. Nesse sentido, Gatti, (2005) ainda ressalta que um critério fundamental a ser considerado é a “comunalidade”, ou seja, o conhecimento sobre o conjunto social que permite escolher se qualquer variação ocorrida entre e com o grupo, seria desejável ou relevante para a pesquisa. Segundo a autora,

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não se possa ser usado para essa verificação. Porém a riqueza do que emerge a “quente” interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (Gatti, 2005, p. 13).

Todas as percepções, desde o primeiro contato, durante a atividade e após seu encerramento foram registradas no “diário de campo da pesquisa”, instrumento fundamental para a posterior análise.

O intuito dos encontros foi, primeiramente, conhecer os relatos dos estudantes sobre seu percurso escolar até a chegada à EJA. Sendo uma estratégia de aproximação importante e assertiva, obtivemos um resultado significativo, pois, por meio das narrativas, identificamos alguns dos desafios vividos em família e na escola. Esses desafios, em sua maioria, estavam relacionados a questões como: violência doméstica, ausência paterna, desemprego, vícios (alcoolismo e drogas), autodesvalia, racismo, histórico de indisciplina, fracasso e “abandono” da escola.

Iniciamos o encontro a partir de uma roda de conversa realizada na sala de leitura da escola. Estavam presentes os 13 estudantes no turno da manhã (4 meninas e 9 meninos) e 14 no turno da noite (5 homens e 9 mulheres), além das professoras de Matemática, Língua Portuguesa e a intérprete de Libras já que um dos estudantes do noturno possui perda auditiva. Além de uma integrante do GRUPPEEJA, que atuou como escriba quando acontecia a mediação do grupo focal.

Todos os estudantes se dirigiram ao espaço demonstrando curiosidade e expectativa em relação à atividade proposta. Ao perceberem que o local estava organizado para que todos pudessem estar em círculo, sentiram-se abertos a participar, já que a preparação do ambiente e a organização do grupo em círculo permitiu a todos se enxergarem, criando a sensação de estreiteza e afinidade.

Agradecemos o acolhimento de todos e demos início a roda de conversa pela partilha de minha própria história de vida, luta e resistência como mulher negra, trabalhadora, em uma sociedade marcada pela desigualdade, exclusão e racismo. Dessa forma, os relatos foram emergindo através de falas e diferentes formas de comunicação: olhares, acolhimento e, até mesmo, o silenciamento. Vale considerar que a participação de alguns professores foi extremamente significativa, pois ao apresentarem suas trajetórias fortaleceram-se os sentidos e olhares sob a ótica da reciprocidade, validando a importância de que é fundamental escutar, o que nos torna mais humanizados.

A intenção em utilizar o grupo focal como relevante instrumento metodológico oportunizou, além da aproximação e interação entre os pares, a emergência das percepções, sentimentos e concepções inscritos em cada relato, conforme assevera Morgan e Krueger (*apud* Gatti, 2005) ao pontuarem que:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. De modo que isso não seria possível apenas com observação, entrevista ou questionários. Emergir uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais, pelo próprio contexto criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Permitir trazer à tona respostas mais completas possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas (Gatti, 2005, p. 9).

Assim perspectivado, o trabalho desenvolvido no grupo focal se deu com base na leitura de trechos de livros, tais como “Cartas de Amor para Mulheres Negras” – da jovem negra que participa da cena do SLAM em São Paulo, Midria –, outras poesias e imagens alusivas à temática do encontro. O propósito foi aguçar as sensibilidades e mobilizar memórias de modo que as narrativas dos educandos pudessem emergir da interação produzida no coletivo.

Figura 3 – Espaço preparado para receber os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A experiência de participar do grupo focal, despertou nos estudantes o desejo e a confiança de falarem sobre si e suas trajetórias no contexto escolar, gerando um exercício de escuta e respeito à fala do outro. A esse respeito, Gatti nos reforça:

O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares regulamentos mútuos, diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que são próprias do trabalho particular do grupo mediante os consensos, os dissensos e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não releváveis em outras condições (Gatti, 2005, p. 14).

Nesse sentido, conseguimos estabelecer com o grupo a sinergia como um elemento que asseverou todo o desenvolvimento do trabalho, chegando a um resultado significativo para todos. A autora ainda aponta que o grupo focal não deve ser utilizado quando o ambiente estiver carregado, pois conflitos podem surgir e se intensificar (Gatti, 2005). Por isso, é fundamental estabelecer relações de confiabilidade entre os pares no sentido de ter no grupo escolhido um ambiente favorável à anúncio e à escuta, além de ser visto como um espaço privilegiado no qual uma temática passa a ser potencializada gerando novos conhecimentos. Acerca disso, podemos considerar que

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (Backes, *et al.* 2011, p. 439).

Identificamos, portanto, a importância de realizar uma mediação sensível às características de cada participante, uma vez que esta ação amplia a interação e impede o monopólio de fala fazendo com que haja respeito acerca das revelações feitas por cada um.

Os participantes da pesquisa contribuíram para evidenciar a grande lacuna que há na garantia do acesso e permanência de jovens negros e periféricos à escola dita regular, visto que todos mencionaram experiências escolares em que foram alvo de exclusão e que acabaram por os alijar dos processos escolares. A opção para a aproximação dos jovens tendo como premissa o grupo focal, nos permitiu estabelecer um vínculo de confiança para a posterior escolha dos jovens que participaram da entrevista semiestruturada. Assim, com base nas histórias e explicações realizadas durante o grupo focal e estando os mesmos dentro da faixa etária de nossa investigação, realizamos o convite para a participação nas entrevistas. Posteriormente, como trazemos a questão da juventude negra para nosso trabalho, escolhemos um codinome relacionado às suas histórias, perfil e relatos, reforçando a presença simbólica da ancestralidade.

A matriz africana se faz presente no rosto, no cabelo, e na tez, nos gestos, nos hábitos e saberes de grande parte das pessoas que formaram as turmas de nossos cursos e das que compõem as turmas das escolas públicas em muitos cantos da cidade também do Ensino Fundamental, à EJA (Rosa, 2013, p. 21).

Utilizamos a linguagem dos Adinkra⁷, que através de nomes e símbolos marcam a identidade de cada depoente a partir dos seus relatos. Diante disso, escolhemos os seguintes nomes com seus respectivos significados:

Entrevistado 01 – O chamaremos de **OSRAM**, que é o símbolo da virtude, de utilidade e da necessidade de paciência.

Entrevistado 02- Seu codinome será **ANI bre a enso gyn**: símbolo da paciência, da autocontenção, da autodisciplina e do autocontrole.

Entrevistado 03 – nome escolhido foi **SANKOFA**: símbolo da sabedoria, do aprender com o passado para construir o futuro.

Uma breve apresentação sobre nossos entrevistados é necessária, uma vez que a contribuição deles foi extremamente relevante para que a nossa questão investigativa fosse respondida. **OSRAM** é um jovem negro, tem 22 anos, oriundo da periferia, cursando a fase VII

⁷ Os Adinkras são um conjunto de símbolos pertencentes ao povo Ashanti, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental. São ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em 23 dez. 2024.

da EJA (corresponde ao 8º ano do ensino regular). Apesar de ser o mais velho dos irmãos, nunca teve contato com o pai e sempre cresceu na presença da avó e da mãe. Concomitante com os estudos da EJA, OSRAM faz um curso de montagem e manutenção de computadores e relata que é “uma área que gosta muito, um sonho”. **ANI bre a enso gyn**, jovem negro de 27 anos, tem uma trajetória escolar marcada pela desmotivação em relação aos estudos e envolvimento com gangs, chegando a ser detido pela polícia. Os pais se separaram quando ainda era pequeno e segundo ele: “isso pode ter interferido na minha mente, no meu desenvolvimento e no meu crescimento”. **SANKOFA**, traz consigo o aprendizado e a superação. Jovem negro de 20 anos, é estudante da EJA-CEM desde 2014. Entre idas e vindas, relata a quão difícil e “*tortuosa*” foi sua trajetória. Com a fala potente e determinada, **SANKOFA** conta sobre a difícil relação com a mãe que “abandonou os filhos, deixando-os com o pai”, motivo pelo qual, durante muito tempo causou grande revolta. Posteriormente, foi encaminhado para morar em um abrigo, e as consequências advindas dessa etapa em sua vida foram desastrosas. Está em busca de uma profissão e declara que descobriu na música o alento e a motivação para seguir conquistando seus sonhos.

Para a condução da entrevista com esses três jovens foi construído um roteiro semiestruturado, previamente elaborado e relacionado com as nossas questões de investigação (Ver anexo 1). Além de realizar o levantamento das informações desejadas, utilizamos a entrevista semiestruturada como possibilidade de abrir caminhos a fim de que o pesquisador tenha flexibilidade para inserir questionamentos que possam surgir ao longo da conversa.

Nessa perspectiva, ressaltamos acerca das entrevistas

que se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

A autora complementa acerca da caracterização das entrevistas semiestruturadas uma vez que através delas é possível criar diferentes provocações que despertam o diálogo significativo e relevante visando atender os objetivos da pesquisa. Em relação ao roteiro construído para a condução da entrevista, quatro seções foram estabelecidas:

- 1) Apresentação pessoal e sua identidade étnico racial - como esse jovem se vê.

- 2) Trajetória de vida e a implicação com a trajetória escolar - Experiências que os marcaram e a relação com a identidade étnico racial e o fato de serem jovens.
- 3) Como esse jovem negro se vê sendo estudante da EJA - Semelhanças e diferenças com o ensino regular.
- 4) Percepção sobre a EJA especificamente sobre o CEM.

Ao serem questionados sobre o local em que as entrevistas seriam realizadas, todos concordaram que a escola seria o espaço adequado para atender a demanda, além de facilitar por conta do deslocamento de cada um. Dessa forma, agendamos individualmente as entrevistas de acordo com o horário e disponibilidade de cada um, em um período fora do horário da aula. Cada entrevista transcorreu num período de 1h30 a 2h, sendo que foram gravadas e transcritas na íntegra.

Consoante a isso, pensamos na EJA como um espaço de reflexão e transformação que oportuniza aos seus sujeitos a ressignificação de suas histórias, e nesse sentido reafirmamos o foco do nosso estudo que se encontra voltado para as juventudes negras presentes na modalidade, já apresentado no capítulo anterior. Entretanto, dentro dessa temática, é fundamental compreender que a trajetória do povo negro registrada e contada há séculos, tem sido perpetuada sob a ótica do colonizador, do opressor, ou seja, numa visão amparada na concepção eurocêntrica, e uma lacuna na história que necessita de reparação.

Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos, o rejuvenescimento e a questão étnico-racial encontram-se como elementos latentes para reflexão da modalidade como possível espaço de resistência dos nossos sujeitos em fazer valer seu direito à educação. No próximo capítulo aprofundamos nossa escuta em torno do que Resistência, Superação e Perseverança têm a nos dizer.

CAPÍTULO 4 – OS (DES)CAMINHOS ESCOLARES E (RE)EXISTÊNCIAS DOS JOVENS NEGROS EDUCANDOS DA EJA

Os pobres estão fora da sociedade e suas tentativas de se fazer presentes, de resistir à condição de inexistentes que lhes é dada socialmente, ficam invisíveis ou recebem tratamentos dispensados a anomalias sociais. Quando se tornam sujeitos de práticas de resistência à dinâmica do nosso modelo de sociedade capitalista, estão se integrando concretamente (Silva, 2021, p. 58).

Ao longo dos capítulos que precedem a escrita desta seção, apontamos para os dados estatísticos que caracterizam o perfil dos educandos da EJA, de modo a destacar o quanto o sistema escolar, aliado a outras dimensões de ordem econômica, social, cultural, racial e histórica, operam de forma articulada, produzindo a exclusão sistemática dos jovens negros do ensino dito regular. Eles são expulsos, isto é, são obrigados a desistirem de continuar estudando devido a questões que na superfície do fenômeno relacionam-se com a “indisciplina”, o “fracasso escolar” e as lacunas na aprendizagem, mas que têm a ver com as desigualdades econômicas e sociais, a discriminação, o racismo, a falta de políticas de acolhimento e permanência, materializadas inclusive na produção de currículos que atendam e considerem suas condições particulares e que projetem outras possibilidades de existência.

Neste capítulo, a intenção é recorrer às vozes dos excluídos, que insistem na escola como direito, determinante na luta diária e histórica, por uma vida mais digna. Para isso começamos evocando Miguel Arroyo ao constatar que:

A maioria desses jovens e adultos já tentou articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que estrutura o sistema escolar (Arroyo, 2005, p. 46).

Encontramos nas falas dos estudantes entrevistados exatamente essas colisões que o educador assinala. OSRAM, estudante da fase VIII, revela o quanto às dificuldades enfrentadas diante das demandas postas pela escola foram progressivamente se constituindo em obstáculos para sua permanência e avanço de sua escolarização. Ele diz “eu parei tantas vezes de estudar, que isso ficou enraizado em mim. Se eu não conseguisse fazer alguma coisa, eu meio que desistia”.

Já ANI pondera o quanto sua condição como menino negro afetou sua trajetória escolar, visto que percebe que ele era retido enquanto os colegas brancos, com quem convivia

e que também não atendiam às expectativas da escola em termos de assiduidade e cumprimento das normas, em geral, avançavam nos estudos.

Quando eu comecei a acompanhar eles - os amigos brancos -, consegui perceber essa discriminação na hora. Mesmo percebendo, fui na cabeça de adolescente, e eu continuei acompanhando eles. Quando o tempo foi passando, dava para perceber que eles, mesmo não frequentando muito as aulas, eles estavam indo para frente e eu estava ficando para trás. Conforme o tempo foi passando, só foi aumentando a distância. Eu também acho que foi sobre a questão da cor. O principal dos motivos, eu não era um adolescente dos mais espertos. Então, demorou um pouco para eu me tocar que era isso (ANI bre a enso gyn, 2023).

Hoje, com 22 anos, ANI aponta para a questão do racismo como um fator que determina seu percurso na escola. Contudo, questões de ordem cognitiva também se projetam em sua fala, inculcando a necessidade de se problematizar acerca do quanto os currículos praticados no ensino dito regular estabelecem arranjos alheios aos seus saberes de experiência e seus interesses e, inclusive, como e o quanto que tais distanciamentos produzidos entre os desenhos curriculares celebrados na escola e aquilo que diz respeito a vida incerta dos jovens, produzem um forte sentido de autodesvalia.

Segundo Freire (2017), a autodesvalia está relacionada à maneira como os oprimidos internalizam os significados atribuídos a eles pelos opressores, que os enxergam como incapazes, sujeitos à violência e, conseqüentemente, ao crime, além de limitados e imprevistos. Nas palavras do autor:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura doxa. Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos (Freire, 2017, p. 69).

Para refletirmos sobre as experiências vividas na escola pelos jovens negros e a produção de tal sentido de auto desvalia em nossos sujeitos da pesquisa, dialogamos com Miguel Arroyo e seu interesse particular em situar esse debate no âmbito das questões curriculares. Ele constata que

os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Conseqüentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. (...). Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica (Arroyo, 2013, p. 76-77).

O que Arroyo nos convoca, portanto, é entender que os parâmetros previamente definidos para qualificar e quantificar a progressão dos alunos no contexto da escola são também forças geradores de classificações, segregações e exclusões. Mais do que isso, o autor estabelece que tais modos de operar são produções sociais, desse modo, situadas no campo do poder.

Assim, ao falarem de si, OSRAM e ANI revelam as relações existentes entre experiências vividas no contexto da escola e a produção de sentidos acentuados de autodesvalia e de desânimo, diante de percursos escolares modulados em resposta às expectativas que os jovens têm enorme dificuldade de atender, visto que se projetam, hegemonicamente, por modos de parametrizar o trabalho que acontece na escola, alheios ao propósito de garantir o sucesso efetivo das camadas populares no tocante à escolarização. Suas falas nos dizem que a garantia da vivência do direito à educação pelos jovens negros concretos que frequentam a escola não encontra lastro em políticas públicas e nem em formas sistêmicas de trabalho dentro do ambiente escolar. Pelo contrário, conforme salienta Michael Apple (2006), tais modos expressam as políticas arquitetadas para promover uma distribuição desigual dos conhecimentos, fundamental para que grupos de poder possam assegurar seus privilégios no seio de uma sociedade estruturada pela desigualdade e cujo racismo figura como uma importante tecnologia de dominação (Almeida, 2019).

Com base nessas perspectivas, desmascara-se o currículo escolar em suas pretensas intenções imparciais de socializar aquilo que de melhor foi produzido pelo gênio humano, ou o que os grupos de interesse negociam, supostamente, como “básico”. Como um constructo social, deslocamo-nos, por conseguinte, do entendimento do currículo concentrado em

conteúdos impermeáveis à constatação, em termos de suas finalidades, seleções e gradação no tempo, para o currículo como território de disputa. Exatamente na linha do que estabelece Arroyo (2011) e autores, como Goodson (1995) e Sacristán (2017), implicados em desvelar a natureza política, social e cultural desse importante artefato que modela quase tudo que acontece na escola e, mais do que isso, que contribui para afirmar ou interditar dadas subjetividades humanas. Por isso, é limitado interrogar os percursos escolares dos jovens negros da EJA deixando de lado o debate curricular, porque tais percursos são tramados em meio às prescrições que se disputam para a escolarização dos diversos grupos que frequentam a escola no bojo de relações desiguais de poder.

Quando ONI afirma: “Eu não era um adolescente dos mais espertos”, somos defrontados com o trabalho destrutivo que os currículos projetam nas subjetividades dos jovens negros. Destrutivo pode soar, para alguns, como uma forma exagerada de situar o trabalho que o currículo faz, inclusive e, fundamentalmente, no campo das subjetividades humanas. Todavia, como, diante de tantas estatísticas que evocamos ao longo do trabalho, e diante da projeção das vozes dos jovens, é possível atenuar os efeitos violentos do poder de certos grupos ou indivíduos em relação a outros, submetidos à vontade e ao arbítrio daqueles que inclusive não têm pudor em recusar suas humanidades?

Ainda assim, não se deve perder de vista, que por ser um constructo social, o currículo é também um terreno de lutas, impregnado de contradições, em que instâncias, grupos de interesse e sujeitos disputam seus contornos. Por isso que

a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar por ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel (Giroux e McLaren, 2006, p. 139).

Nesse bojo, através da fala de SANKOFA, retomamos a questão do distanciamento do trabalho da escola em relação à condição juvenil e negra dos estudantes e os traçados que esses sujeitos fazem ao longo da escolarização, buscando pôr em relevo a dimensão da resistência que acontece no âmbito da escola:

Eu vou te dizer que eu era o mais atentado desse colégio aqui, porque se você for pegar meu histórico é uma bíblia que está lá. Eu tinha como se fosse uma bíblia, de tanta advertência, mas o jogo virou. Sou o aluno, mais inteligente ali da sala, tirei nota máxima esse ano, passei de ano (SANKOFA, 2023).

Quando questionado o que fez o jogo virar, o jovem reconhece o acolhimento recebido no CEM, que, mesmo diante de suas atitudes, não hesitou em relação ao seu direito à educação. Ou seja, as situações que contornam a vivência de SANKOFA na escola, como o envolvimento com gangs, não levou a direção o afastar da unidade. Pelo contrário, a gestão esteve atenta às suas questões particulares, agiu de modo incisivo, mas preservou o seu direito de estudar. Para o jovem, isso contribuiu para que sua vida tomasse outro rumo. Escutar sua voz é, então, afirmar com todas as letras que a expulsão dos jovens negros da escola pode significar para muitos uma sentença de morte.

Nesse movimento, é forçoso e pertinente interrogarmo-nos acerca da natureza dos conflitos que SANKOFA revela ter vivido, e que repercutiram na sua vida na escola. Atentos, em especial, em superar leituras da juventude vista como um problema inato, a ser resolvido por meio de expedientes autoritários, moralistas e punitivistas. Ao invés disso, seguir pelo caminho que busca reconhecer que

as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo os masculinos. As discussões, brigas e até mesmo os atos de depredação e de delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores. Mas há também uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito cultuada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliada à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil (Dayrell e Carrano, 2014, p. 118)

Outro aspecto que nos parece produtivo destacar das falas dos jovens, tem a ver com seus sentidos tão enfáticos de não pertencimento ao ambiente escolar e as relações que estabelecem, em geral, com aspectos da ordem de sua ação individual: a MINHA falta de interesse, a MINHA desmotivação, a MINHA indisciplina, a MINHA dificuldade de aprender, o MEU envolvimento com pessoas e grupos que me afastaram do ambiente escolar, entre outros. Vejamos a fala de ANI:

Quando eu era mais novo eu era bagunceiro, gostava sempre de andar com pessoa mais velha que eu. E fui aprendendo as coisas da rua, da vida. E fui perdendo o interesse pela escola, por estudar. Opção minha, mesmo. Eu tinha tudo para dar certo, mas eu queria outros caminhos “tortuosos”, entendeu?! Mas aí, não sei, meu pai e minha mãe separaram quando eu era bem mais novo. E isso pode ter interferido na minha mente, no meu crescimento e desenvolvimento. Essas coisas assim. Também tinha amigo que ia para a

escola, eu fui ficando muito atrasado, para trás e ficava com medo de ir na escola e ser o mais velho da sala, o maior da sala. Por isso que eu desisti de ir na escola (ANI bre so a enso gyn, 2023).

Em um primeiro movimento, o jovem explica a evasão, como resultado de uma “opção minha mesmo”, não reconhece os fatores diversos que produzem aquilo que nomeia como “perdendo o interesse”, por exemplo. Sua presença, tida como incômoda na escola, se dá por conta de responsabilidades que são individuais, ao invés de produzidas histórica, econômica, social, cultural e, inclusive, racialmente. As razões de um percurso formativo tão truncado não são compartilhadas com o sistema escolar, mesmo quando a evasão se dá em um tempo tão precoce da vida, conforme podemos perceber no relato de ANI.

Os professores sempre tratavam bem, mas eu não queria ir na escola. Ia, aprontava, ficava conversando nas aulas dos professores, não respeitava muito, aí eles mandavam a gente para fora da sala. E eu não dava importância às aulas deles. Fui perdendo o foco da escola, fui deixando para lá. Foi passando o tempo, foi passando o tempo. Eu passei por duas escolas. Repeti, nem sei quantas vezes direito. Na verdade, eu parei na quarta série (ANI bre so a enso gyn, 2023).

A análise das entrevistas revela, que em geral, a corresponsabilidade da escola na reprodução dos processos de exclusão é, na maior parte das vezes, opaca para os jovens, mesmo quando vivem situações próprias do racismo institucional. O que nossa análise revela é uma relação contraditória e conflituosa com a escola que vai se transformando ao longo do tempo. No ensino dito regular a marca é a tensão, mas no momento presente, estudando na EJA do CEM, o que passa a ter relevo é o reconhecimento da importância da escola e do acolhimento que produz. Consoante a isso, Leão reconhece que

A relação da juventude pobre com a escola é ambígua, marcada pela tensão e pelo desânimo, mas também pela sua valorização como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal. Muitas vezes, tal relação é vista de maneira preconcebida pelos educadores e gestores, que tendem a reduzir a postura dos jovens na escola à falta de interesse, à violência e à indisciplina (Leão, 2007, p. 75-76).

Nesse sentido, é central a produção de escutas sensíveis sobre quais são as juventudes que estão na escola da EJA, buscando compreender suas trajetórias para além dos marcadores sobreditos pelo autor. Compreender seus (des)caminhos na escola, por conseguinte, envolve reconhecer, em termos sociológicos, antropológicos, culturais e raciais, suas existências marcadas pela privação do direito, mas também por sua ação como sujeito social.

Por meio desse expediente, tomando por base os relatos dos estudantes no que tange ao percurso escolar, fica evidente na análise o quanto seus traçados estão intimamente relacionados com suas trajetórias na totalidade da vida, para além do vivido no espaço e no tempo restritos da escola. Isso é perceptível no relato de OSRAM.

Tentei voltar ao longo dos anos, só que não dava. Em 2016 eu voltei para o CEM, eu já estava numa situação melhor, já estava adolescente, minha mãe tinha se separado do pai dos meus irmãos e eu comecei a estudar. Eu fui um aluno frequente. Acho que eu não tinha nenhuma falta. Até o meio do ano, uns cinco meses que não aguentei de novo. Essa rotina para mim foi mais puxada do que a anterior, porque quando eu morava, eu tinha que acordar 4h da manhã para pegar o primeiro ônibus, que tinha, e chegar aqui às 6h30. Naquela época morava com minha avó e minha mãe trabalhava 12 horas por dia em portaria. Ela trabalhava dia sim, dia não. Eu estudava no CEM, de manhã, ela trabalha dia sim, dia não. Acho que foi até por isso que eu consegui manter essa rotina meio que estável. Só que foi minha culpa. Eu acompanhei a cabeça de quem não devia e aprontei. Só que o que me levou a parar foi que nessa época minha mãe falou que estava grávida. Eu nunca lidei muito bem com stress. Foi um troço tão... Na época eu me bicava muito com a minha mãe, foi um troço tão... Eu fiquei tão à flor da pele, que eu literalmente perdi o controle do meu pescoço. Ele começou a se mexer sozinho. Fui parar na Região Leste. Fiquei o dia inteiro no hospital, dopado. Ali, para mim, deu. Não consegui voltar mais. Consegui voltar para valer em 2020. Peguei o começo do ano aqui no CEM, veio a pandemia, parei. Voltei em 2022, quando eu voltei, foi bom. O que mais me incentivou a voltar a estudar foi o pessoal que estuda comigo. Foi um choque para mim. Principalmente o Antônio. Eles praticamente me adaptaram e até hoje. Aconteceu muito. (...) Se fosse um pessoal mais da minha idade, acho que eu não ia conseguir continuar (OSRAM, 2023).

Os movimentos frequentes de vinculação e desvinculação temporária com a escola estão associados diretamente com as questões que enfrenta no âmbito de sua família, mas também a aspectos como o acesso à escola distante de sua residência e a pandemia de Covid-19. Outro ponto muito importante que sua fala aponta é para a rede de apoio que encontrou em sua turma, composta fundamentalmente por alunos adultos e idosos. A escola, por ofertar a modalidade nos três turnos, compõem turmas em que a composição etária é mais segmentada, Em geral, as aulas que acontecem pela manhã e tarde é composta pelos alunos mais jovens. Nas aulas da noite, frequentam mais os adultos e idosos. Estar em uma turma com um público mais velho, para OSRAM, tem se configurado como uma experiência que o apoia a enfrentar o conjunto de forças que diuturnamente o impele para fora da escola.

Assim, o contexto de inteligibilidade teórica desenhado no estudo, convoca-nos a interpretar tais trajetórias escolares e de vida para fora da lógica personalista e meritocrática. Nota-se nos relatos produzidos pelos jovens, que repercutem com vigor em suas vidas

questões diversas, que são marcadamente comuns para a maioria: o abandono; a gravidez precoce; as maternidades solas; os pais ausentes; as violências de diversas ordens, vividas em inúmeras instâncias sociais, como a família, a escola, o trabalho, a cidade; o envolvimento com drogas; a ida precoce para o mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família; o preconceito; o racismo; as desigualdades múltiplas.

Ao nos fornecer mais detalhes sobre sua trajetória, vejamos, por exemplo, o que OSRAM nos relata a esse respeito:

Eu sou OSRAM, tenho 22 anos, sou o filho mais velho e nunca tive contato com meu pai. Os únicos contatos que tive com ele foi quando eu fui fazer uma visita anual na casa da minha avó paterna, quando eu tinha menos de 10 anos. Tive pouquíssimo contato com ele, eu sempre, cresci com minha avó e minha mãe. Morei com minha avó dos 6 anos até os 16. E morei com minha mãe dos meus 9 anos até hoje. Eu ajudei ela muito. No começo foi difícil, porque minha mãe foi mãe muito cedo. Eu nasci quando faltava poucos dias para ela fazer 17 anos, não tinha terminado o Ensino Médio ainda e foi começar a trabalhar. Depois ela engravidou. Engravidou mais 3 vezes. Teve meu irmão, o Junior, que vai fazer 18 anos esse ano, teve a Júlia, que estuda aqui no CEM, (vai fazer 17 anos), e minha irmã pequena que tem 6 anos. No começo foi difícil porque ela parece que não amadureceu, era muito cabeça quente e eu puxei o temperamento dela. Então tinha dois adolescentes dentro de casa, dois adolescentes se bicando muito (OSRAM, 2023).

Desse trecho da entrevista, que ilustra algumas das vivências dos jovens acima enumeradas, interessa-nos no momento sublinhar a dimensão que diz respeito à distribuição dos equipamentos do Estado no território, como um fator determinante na garantia, ou não, do direito à educação. Especificamente, como a organização do espaço é um fator de produção e reprodução da exclusão, evidente em outro destaque da entrevista com OSRAM que se segue:

Eu parei de estudar com 11 anos. Na época eu sempre estudei no mesmo colégio que os meus irmãos. Eu estudava de manhã e eles estudavam de tarde. Então eu saía de manhã, chegava em casa, arrumava eles, dava comida e eles iam para o colégio. Isso foi até a quarta série, no colégio do São Geraldo. O que aconteceu? O colégio só ia até a quarta série. Depois da quarta série eles enviavam para outro colégio que era mais longe, era no Ipiranga. Então, o que acontecia? Eu estudava de manhã, então eu tinha que acordar cedo, umas cinco da manhã para me arrumar, tomar café, pegar ônibus e descer para chegar no colégio 6h. Eu saía meio-dia do colégio, correndo para pegar ônibus, para chegar em casa, arrumar meus irmãos, dar comida e mandar eles para o colégio. Isso para mim foi uns meses. Eu não lembro quanto. Acho que foi mais de cinco meses. Eu só não aguentei porque eu nunca fui muito ativo, uma pessoa muito ativa. Sempre fiquei muito quieto na minha, tinha poucos amigos, então assim, não gostava muito de

atividade em geral, e essa rotina puxada para mim não deu, aí eu parei. Eu tive que escolher: ou eu estudava ou dava apoio para minha mãe e meus irmãos. Aí eu parei (OSRAM, 2023).

Fica evidente na fala de OSRAM, que figurou como um fator que o impeliu a parar de estudar ainda na infância, a inexistência de uma escola próxima à sua residência, que o permitisse aliar os afazeres domésticos e de cuidado que foi obrigado a assumir e a ida para a escola. Assim, projetar as vozes dos jovens nos municia em responsabilizar o Estado brasileiro quando fecha uma escola, quando encerra a oferta da EJA em uma unidade educativa, quando encampa políticas de nucleação, visto que o que essas medidas produzem é contrariar o que está na letra de nossa carta magna e nas linhas de nossa LDB, convocadas na escrita dessa dissertação para afirmar que o direito à educação é um direito subjetivo inalienável, arrancado com muita luta por movimentos sociais organizados e pela ação ordinária de um trabalhador que caminha com seu filho, durante horas, até ele chegar na escola.

Essa dimensão socioespacial como um elemento central para o entendimento das trajetórias escolares dos jovens também apareceu nas interações produzidas durante o grupo focal. Em uma fala específica, um dos jovens trouxe sua experiência como residente da zona rural e o quanto isso era um fator dificultador para que desse prosseguimento à sua formação.

Em torno dessas questões socioespaciais ainda cabe considerar na análise das trajetórias escolares de nossos participantes da pesquisa aspectos que remetem à questão de moradia, de acesso aos equipamentos do Estado e de mobilidade. Conforme explicam Souza e Cassab (2020), esses são fatores que contribuem para suas condições instáveis de existência, que tanto colidem com as exigências rígidas postas pela escola. Elas explicam que

as favelas periféricas e ocupações são cada vez mais numerosas nas cidades brasileiras. Lócus da reprodução dos trabalhadores são ocupadas por pessoas de baixa renda, em sua maioria negras. Esses sujeitos têm suas vidas marcadas pela distinção corpóreo territorial de direitos e cerceadas por restrições materiais e simbólicas, experimentando condições instáveis de existência e morando em edificações improvisadas e sem infraestruturas (Souza e Cassab, 2020, p. 106).

Em suma, as desigualdades múltiplas que afetam a vida dos jovens pobres estão presentes em todos os aspectos que envolvem a garantia de seus direitos, e, portanto, o exercício efetivo de sua cidadania, que segue sendo uma abstração tanto para o sujeito como para os coletivos que integram: segurança, moradia, lazer, educação, alimentação, saúde,

trabalho, cultura. Acerca disso, nunca é suficiente demarcar como às questões étnico-raciais tornam ainda mais difícil a vida do jovem pobre negro, conforme complementa Munanga:

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc, os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termo de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente nos leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (Munanga, 2000, p. 235-236).

Apoiado no autor, portanto, alegamos que é central considerar a questão racial como chave analítica indispensável para entender as trajetórias escolares dos jovens, isto porque os processos sócio-históricos de reprodução da exclusão escolar atingem de modo mais criminoso às populações negras.

A dificuldade da família em auxiliar os educandos no cumprimento das tarefas demandadas pela escola, aliada à ausência de estratégias da escola para lidar com suas realidades, aparece nos relatos dos jovens negros, por exemplo, como uma outra dimensão que nos ajuda a entender seus percursos acidentados. Revela-nos OSRAM, que sem uma rede de apoio e enquadrado como um estudante indisciplinado, a experiência da reprovação acaba por demarcar seu percurso escolar:

Nunca tive o apoio de minha mãe para fazer as tarefas de casa, porque não lembrava, esquecia tudo. Na hora da prova, dava um branco. Tomei pau umas 4 vezes. Não tinha foco e não tinha apoio de ninguém. Por causa da minha idade, não me sentia acolhido nas escolas que passei. Tive um histórico de indisciplina e não adiantava eu tentar melhorar. Os professores e a direção sempre ameaçavam que eu seria levado para a Secretaria de Educação (OSRAM, 2023).

Entretanto, o diferencial para a trajetória escolar desses jovens pode ser encontrado na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a modalidade, além de oportunizar a continuidade dos estudos, figurou-se como espaço e tempo de transformação, de (re)existência, e de acolhimento. Consoante a isso, percebemos nos relatos dos jovens, que o retornar à escola através da EJA, trouxe motivação e incentivo, fazendo-os despertar para um novo ciclo, conforme identificamos abaixo no relato.

Hoje eu me sinto bem, como aluno da EJA. Antes de voltar a estudar, eu sentia que estava parado. Parecia que eu deitei na minha cama e não acordei. Aí, quando voltei a estudar, foi a melhor decisão que eu tomei. E hoje em dia, essa decisão está cada vez confirmando mais, porque do ano passado para cá, já estou mais ativo, graças a Deus. Conheci novas pessoas, de bom coração e que gostam de mim. Se importam comigo. Estou sendo mais esforçado, mesmo tendo um pouco de dificuldade em aprender (OSRAM, 2023).

Para além da dimensão pedagógica, a EJA, enfatiza a dimensão humana, dimensão humana relacionada à afetividade, à alegria e à esperança (Freire, 2020). E nesse sentido, “sentir-se bem como aluno”, nos remete à função reparadora da EJA (Brasil, 2000), que através da promoção de situações pedagógicas diferenciadas restitui aos sujeitos o reconhecimento de seu estatuto humano como ser de aprendizagem, de cultura e de direito, tendo como premissa os saberes e histórias trazidos para o ambiente escolar como um novo ponto de partida para igualdade, afinal, conforme estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a escola é uma importante instância da vida, que deve interferir no campo das desigualdades:

esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (Brasil, 2000, p. 8).

É nessa direção, que SANKOFA (2023) aponta sua trajetória na EJA: “Eu me via desacreditado na escola, hoje eu me sinto normal no meu ambiente”. Indagamo-nos a respeito do sentido dessa consideração ao estabelecer paralelos entre sua trajetória escolar, realizada no ensino tido como regular e a experiência de conhecer um novo ambiente, em que há uma franca tentativa de não demarcar sua existência pelo que falta, mas pela reparação e pela equidade, que acabam por estabelecer no plano da ação pedagógica e curricular maior relevo para a escuta e a consideração das inquietações próprias das vidas dos educandos. Assim, a escuta atenta acerca dos saberes dos estudantes, endossa a perspectiva freiriana fundamentada na importância do diálogo, abrindo a possibilidade para que a Educação de Jovens Adultos se institua como o lugar da vivência, do acolhimento e do pertencimento que não foram encontrados na escola “regular”. Para Freire:

Diminuo a distância entre mim e a dureza da vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários que só não são eficazes, porque dificultam ainda mais a minha comunicação com os oprimidos. Com relação aos meus alunos, diminuo a distância que me separa das condições negativas de vida, na medida em que os ajudo a aprender, não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (Freire, 2020, p. 135).

A ausência da afetividade e do acolhimento somadas a um discurso que tipifica as juventudes negras como potencialmente perigosas reverbera no ambiente escolar através do “racismo estrutural e a discriminação, colocando crianças e adolescentes em risco de privação e exclusão” (UNICEF, 2022). Como, então, ousar outra escola que resiste aos processos tão brutais de exclusão dos jovens negros?

Ainda complementando a reflexão acerca da importância do ambiente acolhedor da EJA, ANI pontuou que inicialmente sua entrada para a EJA estava perspectivada pelo propósito de acelerar os estudos e, em seguida, facultar a entrada no mercado de trabalho. Entretanto, sua percepção voltou-se para outro lugar mais sensível, em que a dimensão da aprendizagem figura como horizonte conquistado:

Vim para a EJA para acelerar o estudo, pois tinha dificuldade para encontrar um emprego. Estou achando bacana e o aprendizado é bom. O tratamento é incrível porque a forma e o jeito de tratar e conversar com a gente é diferente. Hoje tenho mais maturidade para ser firme, tipo, antes eu aprendia 60% e hoje 90% (ANI bre a enso gyn, 2023).

Importante ressaltar a compreensão mais apurada desse jovem, no sentido de mensurar o próprio desempenho, além de identificar os benefícios individuais no que diz respeito ao tratamento recebido anteriormente marcado pela invisibilidade, exclusão e racismo. Ele continua:

Quando eu cheguei aqui, não sabia direito, ficava olhando bastante a escola, foi tudo novo para mim. Parecia que eu estava entrando em um lugar totalmente diferente, na minha cabeça. Dava aquele frio na barriga, né. Mas foi tudo muito bom. Muito aprendizado. Essa escola aqui, vou te falar, é muito boa! Agora estou bem melhor, porque eu não gostava de estudar e hoje em dia eu gosto bastante da escola aqui, dos amigos da sala. Aprendi coisas novas também. Tudo faz sentido para mim agora. Estou muito alegre, porque é mais uma fase que estou passando também (referindo-se ao bom desempenho na fase VII). Na minha cabeça, meu maior desejo era esse também: de dar o diploma para minha mãe, para deixar ela feliz. Estou muito contente com o que está acontecendo (ANI bre a enso gyn, 2023).

É importante notar que a EJA, tem um significado marcante e especial na vida desses jovens, revelando-se, como um consenso para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, como um lugar mais convidativo de se estar. Examinemos a forma como OSRAM se refere à EJA.

É como se alguém abrisse as portas para você. Como se você nunca tivesse enxergado uma oportunidade e alguém chegou e entregou ela para você. Se não fosse a EJA, eu não tinha voltado a estudar. Tentei voltar fazendo provas, CESU⁸ principalmente. Cheguei a fazer o CESU, só que para mim não foi muito bom. Eu precisava de alguém que me desse aquele puxão. Igual a um carro enguiçado. Eu precisava de um empurrãozinho para começar. E o pessoal que está aqui foi esse empurrão para mim (OSRAM, 2023).

Com base no relato em destaque, cabe também asseverar acerca da centralidade que a presencialidade na escola toma para o jovem. A rede de sociabilidade que se constrói entre os educandos e seus educadores é fundamental na continuidade do percurso escolar que tanto insiste, ao longo de sua vida, em cumprir. A mediação que o professor faz no trato dos conteúdos também aparece na fala dos jovens como um elemento muito importante, visto que mesmo diante de alguma dificuldade manifesta, em geral, segundo os educandos, os docentes não hesitam em retomar a explicação. Cassab e Nascimento (2022) e Cassab (2023) também reconhecem nas falas dos educandos e educadores da EJA com que dialogaram em suas pesquisas o papel central desenvolvido pelos professores para a permanência do aluno e sua aprendizagem, o que nos faz problematizar os limites que modos remotos de interação acabam trazendo para a escolarização na modalidade. Em tempos de contrarreformas educacionais, essa é uma dimensão importante de ser assinalada.

Já SANKOFA pontua as diferenças nas práticas curriculares que acontecem na EJA, marcadas por ritmos diferentes de trabalho com os conteúdos e relações interpessoais mais respeitadas. Diferenciais que o faz se referir a EJA com afetividade e como possibilidade de conquistar um tempo que entende como perdido.

Aqui (no CEM), é a melhor escola que já estudei. Os professores veem os dois lados. A forma de explicar é mais calma e tranquila. Eles são educados e pessoas boas. Muitas vezes ouvi na escola que a EJA era o lugar de pessoas que não querem estudar. Eu provo que não é isso e recomendo! Olha, a EJA, me ajudou muito, porque se não fosse isso, era para mim estar agora na sétima série, e só para você ter ideia, eu estou na nona série. Aqui no CEM, graças a Deus, eu nunca sofri preconceito nenhum, mas em outros locais, já chegou a acontecer, como eu disse anteriormente. Então a EJA é muito

⁸ OSRAM se refere ao Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza, que oferece a EJA na modalidade semipresencial. Para uma melhor caracterização da escola consultar Carmo (2021), em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14191>

importante porque por exemplo, eu perdi tempo, perdi o “time”, mas consegui voltar. Eu nem sei mais o que dizer porque a EJA é boa demais! (SANKOFA, 2023).

As considerações do estudante sugerem que se concretiza na EJA do CEM aquilo que Arroyo (2007) assevera acerca do trabalho que a escola faz quando outras leituras sobre os educandos são ousadas. Ele adverte que

À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (Arroyo, 2007, p. 21).

Outros aspectos se somam ao indagarmos as trajetórias dos estudantes, articulando o debate acerca das experiências curriculares que se forjam na EJA de modo a restituir a seus demandantes o direito à escola e ao sentido, inclusive, de que são capazes de aprender aos estudos que enfocam as relações étnico-raciais na modalidade. No caso, Natalino Neves da Silva (2023, p. 36), sublinha que

afirmar a defesa do direito à educação étnico-racialmente referenciada exige o desafio de superar a alienação racial (Silva, 2019). Esse tipo de alienação é produzida-reproduzida por meio de sistemas econômicos, jurídicos, políticos, ideológicos, institucionais, entre outros, de maneira a permitir que a percepção das desigualdades sociorraciais seja naturalizada. Como resultado, essa naturalização dificulta o processo de constituição social de uma consciência crítica -política-reflexiva-afetiva antirracista.

O que o autor faz é alçar para o primeiro plano da ação escolar a importância de enfrentar a questão racial. A trajetória da escolarização dos negros em nosso país sempre esteve marcada por profundas desigualdades que se perpetuam até hoje. O discurso hegemônico que sempre reforçou a educação sempre foi direcionado para atender a elite, invisibilizando os negros primeiro pela força da lei, depois por políticas e ausência de políticas que viabilizassem sua entrada, permanência e sucesso na escola. Os efeitos ainda se encontram presentes em nossa sociedade e no caso de nosso estudo, na Educação de Jovens e Adultos especificamente tendo os jovens como protagonistas desse processo de exclusão. Mediante a isso, buscamos compreender as percepções dos estudantes a fim de identificar como compreender a questão racial no contexto de suas trajetórias de vida e escolar. ANI bre so a enso gyn compartilhou sua percepção acerca dessa temática, desse modo:

O racismo é uma injustiça com a gente. Somos pessoas normais. Não tem diferença de um para o outro. Deus não criou um ou outro não. Todos nós somos iguais e as pessoas não entendem isso e falam “ah, você é preto”. Igual tem um ditado que tem muita gente que fala: “isso é coisa de preto mesmo” e deixa a gente bem chateado. Todos nós somos iguais. Não existe diferença de raça, de cor (ANI Bre So a Enso gyn, 2023).

Já SANKOFA compartilha uma das tantas situações de violência que os jovens negros são submetidos.

Eu me considero negro, a minha melanina é parda. Eu venho de uma família que tem negros, entendeu. O meu pai é negro, a minha avó é negra, a minha mãe é parda. Eu já sofri também por causa da minha cor, sabe. E foi justamente aqui na porta do colégio. O policial me pegou pelo pescoço, pelo gogó e me levantou lá em cima e até gravar eles gravaram (SANKOFA, 2023).

No âmbito da discussão que ANI e SANKOFA provocam, é fundamental compreender que o racismo cria as raças e as pessoas racializadas. É isso que explica Silvio Almeida (2019, p. 52):

Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. Os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça. O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.

Assim, na abordagem que o estudante faz, percebemos que ANI interpela a questão da raça, buscando afirmar a condição comum de todo ser humano. Para isso, serve-se, inclusive, de uma argumentação religiosa para validar sua afirmação, o que o leva a recorrer ao estatuto de igualdade que deveria ser garantido a todas as pessoas, mas que reconhece não ser uma verdade, trazendo ditos populares para exemplificar as manifestações cotidianas racista que circulam no senso comum.

Sobre isso, Almeida (2019) nos ajuda a ampliar nosso debate em torno da questão do racismo, quando o dissocia do irracionalismo ou da patologia. Para o autor, o racismo é o modo normal de funcionamento da sociedade e, nesse ponto, apesar de reconhecer o papel das piadas, ditos populares na reprodução do racismo, é enfático em estabelecer que não há racismo sem teoria. É sobre isso que a citação abaixo trata

Outra consequência do tratamento estrutural do racismo é a rejeição de que o sistema de ideias racistas se nutra apenas de irracionalismos. Por certo o folclore, os “lugares-comuns”, os “chistes”, as piadas e os misticismos são importantes veículos de propagação do racismo, pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social. Mas, como afirmam Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, “não há racismo sem teoria” e, por isso, “seria completamente inútil perguntar-se se as teorias racistas procedem das elites ou das massas, das classes dominantes ou das classes dominadas”. De fato, tão importantes quanto as narrativas da cultura popular na produção do imaginário, são as teorias filosóficas e científicas (Almeida, 2019, p. 56).

Ao que parece, essa é uma dimensão do debate sobre o racismo que nosso jovem não foi instruído a compreender. Sua problematização encerra-se no ponto de que todas as pessoas são iguais. Apesar de não mencionar diretamente a questão dos direitos, sua fala nos leva a indagar as leis e o princípio de igualdade que deveria expressar e reproduzir. Lamentavelmente, sabemos que a realidade traz consigo um cenário divergente em relação a esta percepção e que vai de encontro ao que algumas leis preveem, como é o caso do direito à educação a todos, fixado na Constituição Federal/88 e o reconhecimento da EJA como uma modalidade, conforme determina a LDB/96. Vivemos em um país racista, preconceituoso, em que o privilégio da branquitude é aquele que regula todos os setores da sociedade, distribuído de modo diferenciado as oportunidades, inclusive a de estudar.

Nesse ponto, corroboramos com a fala de Rosa, ao pontuar que:

Não se trata de estipular um “negro contra branco”, ou vice-versa, que, desumano e desastroso, ainda cairia na poça asquerosa do binário, esse modo bem limitado e mortífero de se compreender o mundo, de guiar atitudes. Porém, trata-se de buscar caminhos para que seja enfrentada a sórdida realidade racista brasileira, que se espraia nos campos do aviltamento, da degradação pessoal, do genocídio militarizado até às cegas e mutilantes posturas que animalizam ou estereotipam a fonte de conhecimento e a matriz afro (Rosa, 2013, p.108)

O autor aponta a importância de que a realidade cruel, excludente e racista na qual vivemos, seja vencida, e isso tem a ver em compreender toda a engrenagem política, jurídica, científica, filosófica e de poder que garante sua reprodução para operar com práticas antirracistas radicais. Um empenho que obviamente se assenta na própria luta de superar o capitalismo.

Nossos jovens encontram-se à margem da sociedade sendo vítimas de toda ordem de preconceito racial, discriminação racial e racismo⁹. E para isso, a Educação Jovens e Adultos é a possibilidade de que a escola possa ser instrumento de transformação, através de práticas humanizadoras, pautadas nas histórias e saberes de seus estudantes. Consoante a isso, trazemos uma das pontuações de SANKOFA, que ilustra algumas das ações do Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Moutinho e caminham nessa direção:

Aqui no CEM, temos um tratamento diferenciado. Os professores tratam todos da mesma forma, o que não acontecia nas outras escolas. Tinham os que eram bem tratados, os branquinhos inteligentezinhos. Mas aqui, tem vários projetos sobre os temas: rapper, poesia marginal, periferia. Escrevemos e discutimos sobre a nossa história. Discutimos sobre o racismo (SANKOFA, 2023).

A trajetória de SANKOFA o fez ter uma percepção mais apurada do que acontece de forma velada ou mesmo explícita dentro da escola. Entretanto, identifica que o CEM, com a EJA, tem levado aos estudantes as temáticas relacionadas às suas trajetórias. É preciso conhecer para argumentar e ser resistência. Fomos educados com a história a partir da ótica do colonizador e sob essa perspectiva, o povo negro tem sido perseguido, rebaixo e expropriado ao longo dos tempos. Sim, a EJA é negra e através desse perfil podemos levar nossos jovens a se reconhecerem através de sua representatividade. Estendendo este entendimento, Rosa afirma:

A matriz africana se faz presente no rosto, no cabelo e na tez, nos gestos, nos hábitos e saberes de grande parte das pessoas que formaram as turmas de nossos cursos e das que compõem as turmas de escolas públicas em muitos cantos da cidade também, do ensino fundamental à EJA (Rosa, 2013, p. 21).

⁹ De modo a estabelecer sentidos comuns em torno dessas categorias, recorremos à Almeida (2019) ao definir que “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (p. 27) Para o autor, apesar de relacionados, racismo diferencia-se de preconceito racial e da discriminação racial. “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos” (p.27). Já “a discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (p. 27).

A EJA, implicada em “assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas” (Brasil, 2000, p. 27), pode ser o lugar de fabricação de currículos flexíveis atentos às dimensões raciais e ao racismo, mesmo em face dos inúmeros limites instituídos pelo racismo estrutural e institucional que modela toda a ação que acontece na modalidade. Nas entrevistas percebemos que algumas experiências escolares evocadas pelos sujeitos da pesquisa tangenciam a questão da raça e do racismo, mas ainda não consubstancia de modo sistemático as vivências dos jovens negros na modalidade. Essa é uma convocação que nossa pesquisa procura fazer por meio da projeção das vozes dos jovens. O projeto de construir a oferta da EJA emancipatória passa necessariamente em construir currículos antirracistas na modalidade. Afinal,

Como ensina Anthony Giddens, a estrutura “é viabilizadora, não apenas restritora”, o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem as estruturas sociais. Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 43).

No movimento reflexivo realizado durante a composição do trabalho conseguimos perceber através dos relatos que ao mesmo tempo que os jovens negros percebem sua condição de pessoa negra na sociedade, em geral, não compreendem como o racismo opera como um sistema de dominação. ANI (2023) nos diz:

As pessoas com a nossa cor pegam mais no serviço pesado. Só pensam na gente no serviço bruto. Na universidade é uma luta para gente poder entrar. E mais as pessoas “preferidas” que estão lá, né. Para gente é uma vitória, conquistar isso. Política de cotas... nunca ouvi falar sobre isso!

Encontra-se retratado na fala de ANI o resultado do processo sócio-histórico que necessita de urgente reparação, ao mesmo tempo o desconhecimento acerca das políticas de afirmação, forjadas a partir das lutas dos movimentos negros em busca da garantia de direitos. Trata-se de uma importante temática a ser inserida no currículo da EJA. Nos últimos anos,

devido às políticas afirmativas e programas educacionais propostos pelo Governo Federal, a progressão da escolarização dos estudantes tem sido maior. Ainda assim, é indecente o fato que segundo a PNAD contínua de 2023, 70,6% dos jovens pretos ou pardos deixaram os estudos sem concluir o Ensino Superior (IBGE, 2024).

A política de cotas é um dos exemplos de política afirmativa que objetiva romper com a barreira da exclusão e a interdição do acesso às universidades públicas. Acerca dessa questão, percebemos que nenhum dos entrevistados tem qualquer conhecimento sobre este assunto.

Esta afirmação nos leva a refletir e compreender que esta desigualdade direciona para uma visão reducionista, excludente e racista que impera em nossa sociedade abarcando diferentes outros contextos: cultural, educacional, social, econômico, conforme aponta Almeida:

Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um fator determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta fator raça/cor mostram-se pouco efetivas (Almeida, 2019, p. 122).

Nesse sentido, o fator raça precisa ser tratado com radicalidade na EJA, caso nosso empenho como sociedade seja de fato reparar aos nossos jovens o direito de cumprir seus itinerários de formação de modo a afirmar sua vocação humana em *ser mais* (Freire, 2020).

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

O estudo teve a intenção de investigar as trajetórias escolares de jovens negros da EJA em uma escola específica, que oferece a modalidade na rede municipal de Educação de Juiz de Fora. O Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Moutinho (CEM) tem se destacado no campo da oferta da EJA na cidade, especialmente por ser um espaço onde se criam experiências formativas diversificadas, próprias e adaptadas para o atendimento ao perfil tão variado de seus sujeitos de direito.

Refletimos sobre a diferença no acesso e na permanência na escola, fatores que têm trazido grandes desvantagens para as juventudes negras nas diferentes esferas da sociedade. No âmbito educacional, é comprovado que temos um sistema que exclui esses jovens, resultando em trajetórias truncadas e marginalizadas, marcadas por intensos sentimentos de fracasso e autodesvalia.

Trazer para o centro das ações de pesquisa, formação e atuação profissional, os percursos tortuosos dos estudantes jovens negros da EJA é pôr em pauta as consequências devastadoras dos processos históricos de exclusão, fruto das desigualdades de diversas ordens que estruturam o modo de funcionamento societário no seio do capitalismo. Conhecer tais trajetórias e como seus sujeitos as compreendem consubstanciam nossas lutas em torno da produção de políticas de reparação e restauração de direitos.

O impacto das desigualdades sociais e raciais no sistema educacional coloca em desvantagem e à margem, a juventude negra e periférica que procura a EJA ou a ela é conduzida de modo compulsório. São estudantes que carregaram consigo a marca das inúmeras reprovações, da evasão, do fracasso, do descrédito e do estigma. Jovens que cotidianamente sofreram (e sofrem) com o racismo institucional e estrutural, tendo os seus direitos negados, uma vez que foram (são) obrigados a abandonar a vida escolar pelo fato de não terem garantidas as condições materiais e subjetivas para que atendam aos requisitos estabelecidos para se ter sucesso na escola. Esses requisitos, como discutido ao longo do trabalho, expressam e reproduzem os privilégios de grupos de interesse que, por meio de correlações de força desproporcionais, disputam as finalidades da escolarização e seus desenhos para os diferentes segmentos da sociedade.

Através dos relatos dos estudantes, percebemos o grande desarranjo ainda presente na Educação Básica, que prioriza um currículo ancorado em conteúdos desconectados das realidades dos sujeitos de aprendizagem, em detrimento de propostas que levem em conta a pluralidade e a diversidade presentes nas trajetórias de cada estudante. A chegada de tantos

jovens negros na EJA tem configurado um novo perfil de estudantes, o que nos leva a acolher e repensar permanentemente a necessidade de currículos alinhados às pautas de luta e resistência do povo negro e das juventudes.

Em todos os relatos, identificamos o diferencial da EJA, que proporcionou aos estudantes uma relação renovada com a escola. Nesse sentido, encontramos, em todas as falas, a questão do acolhimento e a oportunidade de serem ouvidos, além de uma relação mais próxima e implicada entre professores e alunos, sintonizada com a realidade de cada um. Esse fator contribui para o processo de desconstrução dos sentidos de auto desvalia dos educandos, construídos ao longo das experiências traumáticas vividas em seus percursos escolares sinuosos.

A pesquisa revelou a necessidade de impulsionar, cada vez mais na EJA, um trabalho pedagógico que fortaleça o direito à educação como elemento de resistência e transformação para as juventudes negras. Identificamos a urgência de políticas públicas efetivas para as juventudes, a fim de garantir o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização, preparando-os para o mercado de trabalho e, além disso, garantindo-lhes a oportunidade de reivindicar seus direitos como cidadãos críticos.

A aproximação com os sujeitos com os quais dialogamos ocorreu de forma articulada, utilizando metodologias como o grupo focal e a realização de entrevistas semiestruturadas, ambas baseadas no princípio de promover momentos de escuta ativa e diálogo, com confiança, colaboração e respeito. Por meio desse processo metodológico para a produção da empiria e da análise, as falas evidenciam como as trajetórias escolares estão profundamente entrelaçadas às experiências dos jovens negros em sua totalidade de vida. Suas questões familiares, as experiências de violência vividas devido ao racismo, o envolvimento com grupos que os afastam da escola, a dimensão do trabalho, incluindo o doméstico e o cuidado, e aspectos socioespaciais são fatores recorrentes nas falas dos jovens. Esses elementos nos remetem a questões de ordem estrutural, como o sexismo e o racismo, na intersecção com as questões de classe.

Com a chegada desses estudantes na EJA, percebemos que suas trajetórias assumiram um novo percurso, pois todos identificam na modalidade o acolhimento e o espaço de escuta ativa, tão ausentes no ensino 'regular'. O acolhimento é retratado na compreensão da complexidade da condição juvenil negra, ancorada na perspectiva da pluralidade. Nesse sentido, o acolhimento se traduz não apenas em relações interpessoais mais respeitadas, estabelecidas no âmbito do espaço escolar, mas também no esforço de considerar as histórias e saberes de

seus estudantes, incorporando tais aspectos nos currículos como centrais para a definição do que é praticado na modalidade.

Sabemos que ainda há muito a ser conquistado, pois o retrato da desigualdade continua sendo a marca do perfil atual da Educação de Jovens e Adultos, modalidade que é, em sua maioria, composta por juventudes negras. Além disso, como abordado no estudo, a modalidade ainda é tratada de forma periférica dentro das políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais e curriculares. Em suma, as reflexões apresentadas nos sinalizam sobre a importância de trazer para centro de nossas preocupações individuais e coletivas a necessidade urgente de repensar o sistema educacional, identificando e superando os entraves da Educação Básica que excluem nossos estudantes negros a terem o seu direito de permanência no ensino dito regular a partir de uma lógica intersetorial, que articula questões de ordem educacional ao campo do trabalho, da cultura, da saúde, da moradia, da assistência, entre outros.

Isso significa que é incontornável nossa luta para que a EJA seja reconhecida como uma política efetiva de Estado para que, assim, se concretize como espaço efetivo de resistência e emancipação, a partir dos princípios da equidade e da igualdade. As juventudes negras na EJA convocam os currículos, a escola, a formação de professores, a academia, as políticas e a sociedade em ousar outros modos de ser repensados a partir de uma ótica antirracista e afro centrada, facultar-lhes o direito humano de (re)existir e ser mais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth *et alii*. A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional uma análise das estratégias da meta 10 do plano nacional de educação. **v. 5 (2021): Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação**. I. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Heloisa Feliciano de Almeida. **Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16623>

APPLE, Michel W. Repensando Ideologia e Currículo. Em: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. IN: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. **Resolução nº 03 de 15 de junho de 2010**. Disponível em: http://forumeja.org.br/ac/sites/forumeja.org.br/ac/files/RESOLUÇÃO_Nº03_DE_2010.pdf

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-**

brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas.** Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

BACKES, Dirce Stein. COLOMÉ, Juliana Silveira e LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo: 2011;35(4):438-442. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf

CARMO, Danielle Martins do. **Tecendo relações entre currículo e as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14191>

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJA**, UFMG, 2007. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção Das Categorias Jovem E Juventude: Uma introdução. **Locus: Revista De História.** 17 (2), 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352>

CASSAB, Mariana e Nascimento, Ágnes de S. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: Provocativas Necessárias para Pensar o Currículo e a Pesquisa na Área da Educação Científica. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, e33031, 2022, p1–24. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33031>

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. **Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio**, 16(nesp.1), 2023, p728–753. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1072>

CASSAB, Mariana. Evolução de matrículas da EJA na cidade de Juiz de Fora: um estudo a partir dos dados do censo escolar (2011-2023). In: **VI SEMANA DA FACED - microfascismos no campo educacional e a invenção de resistências.** Anais...Juiz de Fora(MG) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencia-cronograma-410079/803852-evolucao-de-matriculas-da-eja-na-cidade-de-juiz-de-fora--um-estudo-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar--\(2011-2012/](https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencia-cronograma-410079/803852-evolucao-de-matriculas-da-eja-na-cidade-de-juiz-de-fora--um-estudo-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar--(2011-2012/)

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: Juventudes na educação de jovens e Adultos.** 1ª. Edição, Curitiba, Appris, 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DE SOUZA, Lilian. Aparecida. & Cassab, Clarice. Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui. Desigualdade e solidariedade nas periferias brasileiras. **Finisterra**, 55(115), 105–111. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20358>

DUARTE, Rosalia. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, SP, Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. RJ, Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONCALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-7741-9748-10-20080314%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-7741-9748-10-20080314%20(1).pdf)

GOODSON, Ivor, F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 1995
GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; T. SILVA, **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos.

Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das contradições de vida na década de 90**. Brasília: Ipea 2001

JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz De Fora/Educação de Jovens e Adultos**. 2020. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf

_____. Portal institucional de Juiz de Fora. Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/caracteristicas.php>

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir de sujeitos. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>

MARCIANO, Kátia Cristina Candido Aquino. **O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história.** 2023, 214p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16074>

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. n.05-06, 1997, pp.05-14.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do ‘alunado’ negro”. In: AZEVEDO, Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB**, n. 5, 2000, pp. 15 – 34.

NEVES DA SILVA, N. EJA Popular Negra: notas preliminares sobre agência criativa negra. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 34–45, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/20879>.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>.

OLIVEIRA, Érica Franco de. **O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis.** 2021. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13195>

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

RESENDE, Ana Carolina Costa. **A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem.** 2019, 205pg. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11339>

RESENDE, Ana Carolina Costa e CASSAB, Mariana. A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2021, v. 23 [Acessado 18 Setembro 2024], e24302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gZzmJryjYLS5s3pvQB3Dhws/>

ROSA, Allan da. **Pedagogia, Autonomia e Mocambagem.** 1ª ed. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Robson, *et ali*. A Educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: Desafios ao novo plano nacional de educação. IN: **Cadernos de Estudos**. INEP, 2023, V.8. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/518>

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Ma. Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Autêntica Editora, 2007.

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Local da pesquisa: “Centro de Educação de Jovens e Adultos” Doutor Geraldo Moutinho” (CEM)

Público: Estudantes jovens negros da Educação de Jovens e Adultos Fase VII

Turnos: Manhã

Pesquisadora: Marcia Nascimento Neves Novaes

Orientadora: Mariana Cassab

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA PESQUISA
ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO:**

1º ENCONTRO :

Este encontro terá como foco a identificação dos percursos não lineares no ensino regular que possivelmente deixaram marcas na história do entrevistado até sua chegada na EJA.

1. Para iniciar nossa conversa, gostaria que você se apresentasse. Quem é (nome do entrevistado)?
2. Você falou que é (citar questões que o depoente assinala sobre si), você acredita que é assim que a escola te vê? Em sua opinião como a escola que você estuda hoje te vê (professores, direção, colegas)?
3. Fale-me sobre a escola que você está estudando agora: o CEM.
4. Explique como você chegou até à EJA no CEM.
5. O que você tem achado sobre estudar na EJA?
6. Comparando sua vivência de agora na EJA e sua experiência escolar de antes, o que você avalia que mudou e o que você avalia que continua igual?
7. Conta sobre sua trajetória na escola antes de chegar à EJA.
 - 7.1 O que achava da escola? Das aulas? Dos professores? Dos colegas?
 - 7.2 Você disse que aqui no CEM você é visto (citar algumas questões que o depoente assinala), era assim nas outras escolas que estudou antes de chegar na EJA? Na sua opinião, como essas escolas te viam?
 - 7.3 Você reprovou alguma vez? Caso, sim, quantas vezes? Em que ano (série)? Por que acha que isso aconteceu? Como isso te afetou? Como a escola lidou com o fato de ser reprovado várias vezes?

7.4 Você ficou algum tempo fora da escola? Quantas vezes? Em que ano (Série)? Por que isso aconteceu?

8. Na pesquisa que estou desenvolvendo destaco duas questões importantes: a questão da negritude e a questão das juventudes. Gostaria de aprofundar na nossa conversa essas questões.

8.1. No início de nossa conversa, você se apresentou dizendo que (ressaltar questões levantadas pelo depoente). Me fala agora sobre o jovem (nome do depoente). Gostaria de saber mais sobre sua vida como uma pessoa jovem

8.2 Como esse jovem se vê ao longo de sua caminhada na escola antes de chegar à EJA? E agora estudando no CEM?

8.3. Em sua opinião, como a escola lida com o fato de você ser um jovem aluno? Se quiser contar alguma situação em torno dessa questão, fique à vontade.

8.4. Do ponto de vista racial como você se autodeclara?

8.5. Ao longo de sua trajetória pessoal e escolar o que o levou a se reconhecer como uma pessoa negra?

8.6. Você já percebeu ou mesmo sofreu alguma situação de racismo? Em que contexto? Poderia me relatar?

8.7. Me fala, então, sobre o NOME DEPOENTE, um jovem NEGRO. Gostaria de saber mais sobre sua vida como um jovem negro.

8.8 Como esse estudante NEGRO se vê ao longo de sua caminhada na escola antes de chegar à EJA? Se quiser contar alguma situação em torno dessa questão, fique à vontade.

8.9 E agora estudando no CEM? Se quiser contar alguma situação vivida no CEM em torno dessa questão, fique à vontade.

8.10. Em sua opinião, como a escola lida com o fato de você ser um aluno negro? Fique à vontade, se quiser contar alguma situação em torno dessa questão,

8.11. Em sua opinião como, na EJA, são abordadas questões étnico-raciais?

9. Como o fato de você ser um jovem negro marca sua vida?

9.1. Como o fato de você ser um jovem negro marca sua caminhada na escola antes de chegar à EJA?

9.2. E agora estudando na EJA, como o fato de ser um jovem negro marca sua vida na escola?

9.3. Você identifica no trabalho desenvolvida na EJA uma reflexão acerca da questão étnico-racial?

9.4. A EJA tem sido configurada por um novo perfil de estudantes, majoritariamente jovem e negro. Qual sua percepção acerca desse cenário?

9.5. Você já percebeu ou mesmo sofreu alguma situação de racismo? Em que contexto? Poderia me relatar?

9.6 Como você percebe o jovem negro em relação ao acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho?

9.7. Houve algum fato específico em sua trajetória pessoal e escolar que o levou a reconhecer-se como negro?