



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Roberto da Silva Santos

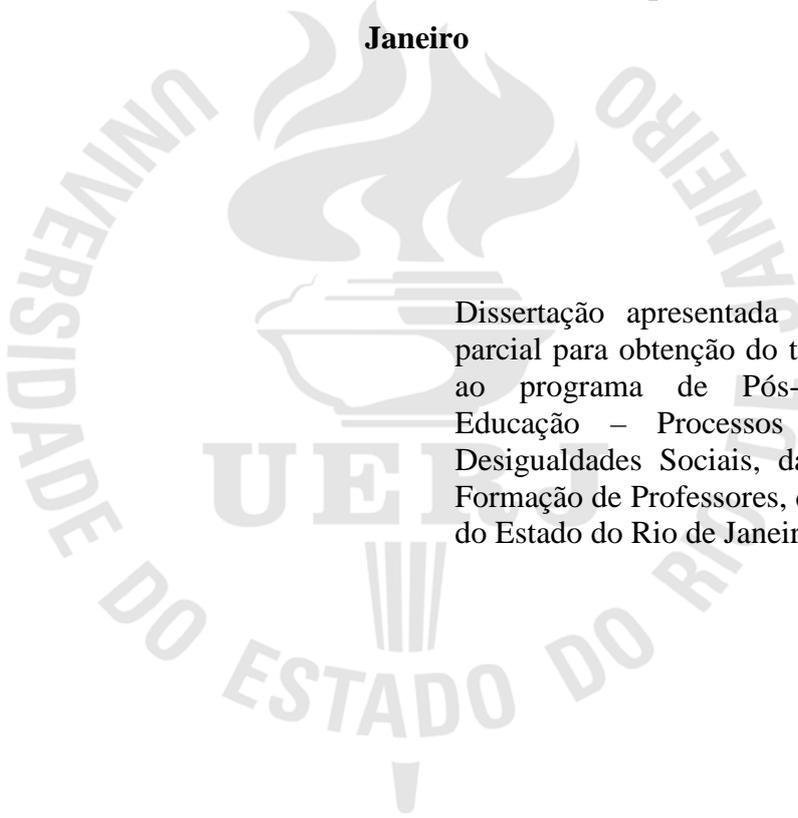
**Contra a maré: projetos de vida e permanência na escola de alunos do
Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), da Rede
municipal de educação do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2022

Roberto da Silva Santos

Contra a maré: projetos de vida e permanência na escola de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Roberto da Silva.

Contra a maré: projetos de vida e permanência na escola de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro / Roberto da Silva Santos. – 2022.
186f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Motivação na educação – Teses. 3. Jovens – Aspectos sociais – Teses
I. Barbosa, Carlos Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB-7 4994

CDU 374.7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberto da Silva Santos

Contra a maré: projetos de vida e permanência na escola de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa – Orientador
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Eliane Ribeiro Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Márcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Jaqueline Luiza da Silva
Faculdade de Educação - UERJ

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este importante trabalho para a pessoa mais querida de minha vida, Marcione de Paula Santos, com quem tenho compartilhado a caminhada ao longo de quase trinta e oito anos. Um exemplo de mulher, de mãe, de profissional competente e dedicada à Educação, com verdadeiro amor e cuidado por seus alunos e professores sob sua condução, além de corajosa e sempre otimista. A você minha amorosa gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Bianca de Paula Santos, socióloga, professora e minha companheira de estudos e debates, e Roberto Eugênio de Paula Santos, meu melhor amigo, minha força e exemplo de coragem, sou grato pela compreensão das muitas horas de ausência, presença dividida ou de ajuda em meus momentos de apuros. O amor de vocês é revigorante e incentivador. Obrigado!

Ao Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa, meu orientador, pela permanente simpatia, gentileza, firmeza e sabedoria no ensinar, exigir, modelar e acompanhar o trabalho no qual acreditou e me escolheu para ser seu orientando. Uma grande honra para mim, nesta fase de vida, ter a oportunidade de aprender com você! Muito obrigado

Minha gratidão ao programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo acolhimento e oportunidade de participar de formação de tão elevado nível e seriedade. À Direção, a todas as professoras e professores, aos demais profissionais desta casa, minha sincera gratidão.

A todas as minhas professoras e professores que passaram por minha vida, desde o primeiro dia em que entrei na escola, até o dia de hoje, agradeço, pois, sem vocês, jamais chegaria aqui.

RESUMO

SANTOS, Roberto da Silva. *Contra a maré: projetos de vida e permanência na escola de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

O objetivo desta pesquisa é identificar o que motiva os estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II) da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, moradores do Complexo da Maré/Favela Nova Holanda, a permanecerem na escola. A pesquisa procurou verificar os sentidos atribuídos à educação escolar e compreender como os sonhos ou projetos de vida se relacionam com ou contribuem para a permanência na escola. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que fez uso dos seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário aplicado a 18 jovens, de 15 a 29 anos de idade, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e dois grupos focais formados por 9 estudantes em cada. O estudo está dividido em quatro partes. Inicialmente traça um percurso histórico seguido pela educação brasileira, especialmente a educação para jovens e adultos. Em seguida, discute o significado da favela e sua construção histórica, do final do século XIX aos dias atuais, com destaque para a história do Complexo da Maré, sua formação, peculiaridades e complexidades habitacionais e demográficas. O terceiro capítulo, além de discorrer sobre as juventudes em toda sua diversidade e retratar os marcos legais sobre juventude na primeira década do século XXI, discorre sobre a juventude favelada, pobre e negra, exposta aos riscos de ser jovem no Brasil, especialmente nos últimos anos. Em seguida estabelece uma discussão teórica sobre a juventude de EJA, a escola e os projetos de vida. O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa, analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), tendo estabelecido as seguintes categorias de análise: trabalho, projeto de vida, permanência, escola e família. A investigação apontou que estar na escola é a possibilidade de modelar, construir e reunir elementos que serão necessários para a realização do projeto de vida ou sonho que estes jovens carregam. Permanecer na escola representa a ação antecipatória com vistas a construção do futuro, que não deve ser confundido com encontrar uma carreira ou ter uma profissão simplesmente.

Palavras-chave: Juventude. Escola/EJA. Permanência. Projeto de vida.

ABSTRACT

SANTOS, Roberto da Silva. *Against the tide: life projects and permanence in the school of students of the Youth and Adult Education Program II (PEJA II), of the municipal education network of Rio de Janeiro*. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

The objective of this “Research” is to identify what motivates students from the “Youth and Adult Education Program II (PEJA II)” of “Rio de Janeiro Department of Education”, residents of “Complexo da Maré/Favela Nova Holanda”, to remain in school. The “Research” sought to verify the meanings attributed to school education and to understand how “dreams” or “life projects”, relate to, or contribute to permanence in school. Methodologically, this is a “Qualitative Approach Research”, which made use of the following data collection procedures: A Questionnaire applied to 18 young people, from 15 to 29 years of age, students in the final years of “Elementary School”, and two “Focus Groups”, formed by 9 students each. The study is divided into Four Parts. Initially, it traces a historical path followed by “Brazilian Education”, especially “Education for Young People and Adults”. It then discusses the meaning of the Favela and its historical construction, from the late 19th Century, to the present day, highlighting the “History of Complexo da Maré”, its formation, housing and demographic peculiarities and complexities. The Third Chapter, in addition to discussing “Youths”, in all their diversity, and portraying the legal frameworks on “Youth”, in the first decade of the 21st Century, discusses “Favela, Youth, Poor and Black”, exposed to the risks of “being young”, in Brazil, especially in recent years. Then, it establishes a “Theoretical Discussion” about the “Youth” of “EJA” (Adult and Youth Education), the School and Life Projects. The Fourth Chapter presents the “Research Data”, analyzed through “Content Analysis” (BARDIN, 2004), having established the following categories of analysis: Work, Life Project, Permanence, School and Family. The Investigation pointed out that being in school, is the possibility to model, build and gather elements that will be necessary for the realization of the Life Project, or Dream that these young people carry. Staying in School, represents anticipatory action with a view to building the future, which should not be confused with finding a career, or simply, having a profession.

Keywords: Youth; School/EJA; Permanence; Life Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Palafitas da Maré	19
Figura 2 – Pai e filha no quadro negro	45
Figura 3 – Vista aérea da Maré, colorida	70
Figura 4 – Construção da Avenida Brasil e refinaria de Manguinhos	75
Figura 5 – Gráfico 1 – Taxa de urbanização brasileira (1940-2010)	77
Figura 6 – Favelas que formam o Complexo da Maré	82
Figura 7 – Gráfico 2 – População jovem da Maré	84
Figura 8 – Vista aérea da Maré, preto e branco	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Aprovação e fracasso, 3º e 9º anos, 2018-2020	23
Quadro 2 –	Dissertações: EJA e projeto de vida	27
Quadro 3 –	Dissertações juventude x projeto de vida	28
Quadro 4 –	Teses: juventude e projetos de vida	29
Quadro 5 –	População Alfabetizada segundo censo (1872-1920)	41
Quadro 6 –	Taxa de analfabetismo no país (1940-2020)	58
Quadro 7 –	Notícias do surgimento e evolução da COVID-19	89
Quadro 8 –	Notícia da primeira transmissão de COVID-19 no Rio	93
Quadro 9 –	Cor da pele	140
Quadro 10 –	Motivos de permanência na escola	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNH	Banco Nacional da Habitação
CadÚnico	Cadastro Único
CAM	Centro de Artes da Maré
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CHP	Centro de Habitação Provisória
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COIJUV	Comitê Internacional de Política de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
COPP-UFRJ	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
CTF	Coligação dos Trabalhadores Favelados
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DJ	Disk Jôquei
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPII	Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de saúde Pública de Importância Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FAFEG	Federação das Associações de Favelas do estado da Guanabara
FAFERJ	Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAÇÃO EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IA	Insegurança Alimentar
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID JOVEM	Programa Identidade Jovem
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômica Avançadas
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Mestre de Cerimônias
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MinC	Ministério da Cultura
MINICOM	Ministério das Comunicações
MMIRJDH	Ministério da Mulher, da Igualdade racial, da Juventude e dos Direitos Humanos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NASA	National Aeronautics and Space Admonistrations

NUBE	Núcleo Brasileiro de Estágio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Pará
PAJUR	Programa Autonomia e Emancipação da Juventude
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEE	Programa de Educação Especial
PEI	Programa de Educação Integrada
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFER	Plano Nacional de Qualificação do Trabalho
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
Pnad-C	Pesquisa Nacional de amostra por Domicílios-Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMORAR	Programa de Erradicação da Sub-habitação
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
RS	Representações Sociais
Saerj	Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

	Inclusão
SESC	Serviço Social do Comércio
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UneAfro	União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UTE	União dos Trabalhadores Favelados

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O SENTIDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	39
1.1	Educação brasileira e a educação da Colônia à ditadura empresarial-militar (1549- 1930)	40
1.2	A educação de jovens e adultos da era Vargas (1930-1945)	42
1.3	A educação de jovens e adultos: da redemocratização ao período atual (1985-2021)	47
1.3.1	<u>Período de transição e os governos Fernando Henrique Cardoso</u>	47
1.3.2	<u>Governos Lula e Dilma</u>	54
1.4	Sujeitos da educação de jovens e adultos	58
1.5	Desafios novos e antigos da educação de jovens e adultos	61
2	ACOMPANHANDO O MOVIMENTO DA MARÉ: PRESENÇA E RELEVÂNCIA DA COMUNIDADE NA REALIDADE URBANA DO RIO DE JANEIRO	64
2.1	As muitas histórias de uma comunidade	68
2.2	Nasce uma comunidade	73
2.3	Marés recentes: desafios	82
2.4	Maré pesada: pandemia e tempos de incerteza	89
2.4.1	<u>Uma nova ameaça mundial: a Covid-19</u>	91
2.4.2	<u>A educação de jovens e adultos na pandemia</u>	95
3	JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DA EJA NA ESCOLA	97
3.1	Juventude, para além de uma simples palavra	97
3.2	Projeto de vida, um campo em disputa: diferentes concepções	111
3.3	Alunos de EJA: da permanência na escola à construção de projetos de vida	121
3.3.1	<u>Escola e permanência: problematizando a questão</u>	122
3.3.2	<u>Escola e projeto de vida</u>	125
3.3.3	<u>EJA e projeto de vida</u>	127
4	PERMANÊNCIA NO PEJAI: SONHOS, PROJETOS E	

	REALIDADE	138
4.1	Conhecendo os sujeitos da pesquisa: o que disse o questionário	139
4.2	Buscando a resposta – “que projetos de vida, sonhos e mediações fazem o jovem de PEJA II permanecer na escola?” – resultados e interpretações dos grupos focais	147
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXO A – Questionário	181
	ANEXO B – Marcos legais e operacionais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	183

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, fui ensinado que ser “favelado” ou “do morro” não eram adjetivos que eu deveria desejar. Embora sendo pobre, na Praça do Carmo, no subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro, eu morava em casa modesta, no “asfalto”, e cercado de outras casas também consideradas decentes. A favela e o morro, em minhas representações, era lugar de gente bagunceira, mal trajada e pobre.

Aos seis anos, cruzei os portões da escola pela primeira vez. Eram outros tempos. Frequentar o jardim de infância, em 1971, era coisa de rico. O pobre comum ingressava direto na alfabetização, onde era apresentado ao lápis e ao caderno, à disciplina escolar, aos horários, aos limites e à professora. Não foi uma boa experiência. Meu espírito rebelde, embora contido, reagiu com a resistência muda a um lugar onde não gostaria de estar. Apesar disso, a primeira lição recebida naquele lugar chamado escola, mesmo sem conseguir avaliar no momento, foi a existência da desigualdade. Eu e Manoel fomos colocados juntos na mesma carteira (aquelas antigas, de madeira e com dois lugares). Muito tempo depois me dei conta de que apenas nós dois não éramos brancos na sala. Manoel, no entanto, além de não ser branco, era mais pobre. Muito mais pobre do que eu. Sua aparência o denunciava. Ia para a escola de chinelo, com uniforme roto, e apenas um caderno e um lápis que levava nas mãos. Ele parecia não aprender e eu havia decidido não aprender também.

O recreio era um momento infernal para mim por não querer interagir com as pessoas do lugar que não gostava. Parecia, também, ser uma hora pouco agradável para o meu companheiro de carteira. Ele nunca levava ou comia nada. Um dia, vencendo a vergonha, me pediu um pedaço do pão com ovo que eu levava. Entendi que ele, sendo do morro do Sereno e muito mais pobre, não tinha como levar merenda. Desde então, com a autorização e ajuda de minha mãe, passei a levar dois pães, às vezes com ovo, outras vezes com um pedaço de goiabada, a fim de repartir com o colega que sempre, com aspecto constrangido, agradecia timidamente. Descobri depois que, embora naquela classe de escola todos fôssemos pobres, por sermos mulatos (como se dizia), éramos colocados um pouco mais distantes. Mas, entre os mulatos¹, havia um outro desnível: eu tinha uma casa na rua, um calçado, chamado Conga,

¹ De acordo com Chastan (1973) e Nogueira (2006), o termo “mulato”, décadas atrás, era usado sem cerimônias, indicando qualquer pessoa de cor parda ou não e que era descendente de qualquer miscigenação entre índio, branco, preto, amarelo ou outra identidade não-mestiça. Embora consagrado na cultura popular e alvo hoje de questionamentos, deve-se considerar o termo sob o aspecto etimológico inicialmente e, sob esta perspectiva, encontramos o termo derivado do latim e do árabe. Do latim, o termo viria de *mulus*, uma referência ao animal

para colocar nos pés, uma bolsa para levar uns dois ou três cadernos e um sanduíche embrulhado em guardanapo de tecido. Já o meu amigo, não tinha nada disso. Depois daquele ano mudei de escola e nunca mais soube do Manoel. Foi a primeira de muitas experiências na escola.

O Rio de Janeiro é a cidade com o maior número de pessoas morando em favelas e morros do Brasil. O Censo de 2010², do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou a existência de 763 favelas na cidade do Rio de Janeiro, abrigando 22% de sua população, ou um total de 1.393.314 habitantes. Não é difícil perceber que essas áreas esquecidas pelo poder público são visitadas constantemente pelo preconceito, pela violência, pela truculência das ações policiais, pelas históricas remoções e pelos projetos políticos improvisados e de momento, que em nada melhoram a vida do favelado.

Há cinquenta e um anos, quando ingressei na escola, a situação não era diferente. Vivíamos os momentos mais violentos da ditadura militar embora, como criança, nada percebesse. Segundo Martin e Vitagliano (2019), era o período em que o capitalismo dependente do Brasil conhecia um rápido crescimento econômico, com taxa média anual de 7%, permitindo que o Produto Interno Bruto (PIB) dobrasse de volume a cada dez anos e decuplicasse entre os anos de 1945 e 1980. Puxado pelo setor industrial que se ampliou e diversificou no período, os alvissareiros resultados, no entanto, esbarravam em um quadro profundamente negativo na área social e econômica, com a taxa de inflação descontrolada. O dinamismo econômico do capitalismo brasileiro caminhava de mãos dadas com a acentuação da miséria e da marginalidade urbana, traduzida, entre outras, na ocupação de morros e favelas. Uma herança do escravismo abolido, mas em seguida imposta às classes trabalhadoras assalariadas e que ficava exposta aos olhos de quem vivia ou visitava a cidade. Olhos que, como os meus, perguntavam por que as pessoas moravam em lugares como

que resulta do cruzamento do cavalo com a jumenta, ou da égua com o jumento. Sendo assim, os espanhóis passaram a chamar de “mulato” um mulo ainda jovem, apontando para o caráter mestiço do animal. Daí, passaram a designar da mesma forma os filhos e filhas de brancos com as mulheres escravizadas, geralmente, resultantes da violência sexual a qual também eram expostas. Dessa forma, o termo que atravessou os tempos indicaria a mestiçagem de forma preconceituosa, atribuindo condição de inferioridade, menor valor e não legitimidade às pessoas assim identificadas. Outra vertente de interpretação busca no árabe – *muwallad* – mestiço de árabe com não-árabe – a origem do termo. E esta mestiçagem seria inicialmente religiosa, aplicada aos cristãos convertidos ao Islã e, depois, a brancos descendentes de mouros. É preciso lembrar que o racismo e o preconceito em nosso país são estruturais e predominantemente de marca, também chamado de preconceito de cor e que resulta em uma preterização dos indivíduos não-brancos, com restrições que podem, no entanto, ser amainadas caso outros elementos compensem ou sejam convenientes – condição financeira, intelectual ou uma excepcional habilidade esportiva, profissional e artística ou, ainda, pelo fato do indivíduo ter a pele mais clara – indicando o “colorismo”, pensamento que diferencia as tonalidades de pele negra (daí o termo mulato, ou expressões como mulato-claro ou escuro, marrom-bombom, entre outros), num sentido de maior ou menor aceitação.

² <https://censo2010.ibge.gov.br/>

aqueles? Por que morar no morro ou em favelas se existem tantas casas melhores nas ruas pavimentadas como a minha? Era difícil para uma criança entender a dinâmica social iníqua que imperava. \

Depois de alguns anos de luta e resistência à escola fui atraído para a leitura. Nesta época, eu já morava na vila de sargentos da Aeronáutica, na Ilha do Governador. A professora da 4ª série trouxe para dentro de sala uma pequena biblioteca e estimulou os alunos a lerem para depois prestarem um pequeno relato do conteúdo. Eram livros infantojuvenis e obras da literatura brasileira. Finalmente uma atividade me chamou atenção! Ao final do ano havia conseguido ler diversos títulos, mas minhas notas continuavam abaixo da crítica. No entanto, a leitura e a generosidade da professora me salvaram da reprovação. Exortado pela amorosa educadora, entendi que poderia dar outro significado à escola e ao conhecimento. Ela me aprovou para a 5ª série e eu entendi o seu ato. Houve uma mudança radical em minha vida escolar. Apesar de continuar sendo um dos dois não brancos da turma, junto com a Márcia (que por sinal, morava em uma favela, também na Ilha do Governador), passei a disputar as melhores notas com o garoto que era levado à escola pelo pai em um Opala novo e bonito. Até ganhei o concurso de melhor redação e oratória do ano de 1980. Foi a glória! Mas, com a leitura e os olhos mais atentos às diferenças, aos bloqueios e impedimentos causados pela cor da pele ou pela limitação econômica, as perguntas de Paulo Freire, só conhecidas muito tempo depois, de uma forma ou de outra, estavam presentes no meu pensamento: “em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2019, p. 75).

Apaixonei-me pela História, cursei Teologia, tornei-me pastor evangélico. Integrando uma denominação mais identificada com a classe média, a batista tradicional. Dificultei minha ascensão nela me identificando com os mais pobres, ao invés dos mais abastados. Visitando e convivendo com os fiéis do morro da Tavares Bastos, no Catete, na Cidade Alta, em Cordovil, na Barreira do Vasco, em São Cristóvão, ou no Jorge Turco, em Rocha Miranda, aprendi sobre o tamanho da desigualdade em nossa cidade e o que pequenas oportunidades podem representar para comunidades inteiras.

Integrei a direção da entidade mantenedora dos Colégios Batistas do Rio de Janeiro, na Tijuca e, simultaneamente, a presidência da entidade mantenedora do Colégio Catorze de Novembro, na Barreira do Vasco, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Transitar entre este abismo social resultou em inquietações e reflexões ainda maiores, trazendo a decisão de tomar atitudes, ainda que pessoais, limitadas e singelas, mas que pudessem promover alguma mudança em meu raio de ação político e social. Dei voz aos mais pobres

nas igrejas que dirigi, lutei pelo empoderamento das mulheres viabilizando cargos de destaque, voz e legitimidade em suas decisões; mobilizamos ações de combate à pobreza em Minas Gerais, na cidade de Manhuaçu, onde trabalhei por seis anos; militei em partido político de centro esquerda, embora por um curto espaço de tempo; morando em Brasília por dez anos, estudei Pedagogia na Universidade de Brasília e me especializei em algumas áreas da educação. Minha crença continua, no entanto, ancorada na educação como direito de todos e caminho para a promoção da liberdade, o combate às desigualdades e a busca da justiça social.

Convivendo com jovens e adultos nos ambientes escolares, pude perceber a dificuldade enfrentada pelos que, diante de forças diversas, deixam a escola e o ensino regular – inadequação, falta de apoio familiar ou da escola, necessidade de trabalho precoce, envolvimento com a violência, sofrida ou praticada, eventualidades não planejadas (gravidez na adolescência, mudança repentina de bairro ou cidade, acidentes naturais etc.), dependência química e preconceitos diversos, além de bullying. E o mais preocupante: a dificuldade que estes encontram para retornar à escola, concluir o Ensino Fundamental, o Médio e ainda encontrar motivação para aspirar pelo Ensino Superior, e prosseguir tendo acesso ao aprendizado continuado e para toda a vida, a partir da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pude perceber que esta é uma tarefa quase impossível para muitos. É constrangedor ver um direito que, tendo sido alcançado mesmo com tantas dificuldades, questionamentos e insistente exclusão, é, de alguma forma, novamente negado, reerguendo e reforçando as mesmas barreiras verificadas quando do abandono do ensino regular.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), então, nasceu do conjunto de experiências escolares, pastorais e acadêmicas com adultos que, depois de anos distantes da escola conseguiram voltar às salas de aula, viabilizando seus projetos de vida, ou, simplesmente, seus sonhos. Vidas como a de Selma, moradora da Barreira do Vasco, cujo marido me procurou pedindo para que a aconselhasse a desistir de estudar, pois à noite ele precisava descansar, mas agora, tinha de olhar as crianças. Não fiz o que me pediu. Ela permaneceu estudando, conseguiu um emprego na secretaria de uma escola particular e deu prosseguimento aos seus estudos. Vidas como a de jovens que, deixando a escola, em decorrência de circunstâncias diversas, ingressaram no mundo do crime, seja vigiando entradas de acesso, seja gerenciando o “movimento”. De alguns obtive a promessa de que um dia voltariam à escola. Não sei se conseguiram cumprir. Vidas como a de Gil, que saiu do

esgoto da “cracolândia”³ de São Paulo, foi parar em Brasília e pediu ajuda para voltar a estudar. Hoje, passados alguns anos, após retornar aos seus estudos, parados na antiga 6ª série, terminou o curso superior e exerce a liderança comunitária em uma cidade no interior do Goiás, ensinando nas escolas do município, incentivando jovens aos estudos e promovendo práticas esportivas para jovens e adolescentes.

A essas vivências se soma a atenção sobre a Maré, visto que ela representa uma das primeiras imagens registradas em minha memória. A favela da Maré ou Complexo da Maré (como passou a ser tratada após tornar-se bairro em 1994) foi sempre uma cena indecifrável para a criança no começo dos anos 1970. Eu via, embora de longe, os acessos e a imagem dos morros do Sereno ou do Alemão. Mas, tendo de passar regularmente pela ponte da Ilha do Fundão em deslocamentos com meus pais, após nossa mudança para a Ilha do Governador em 1974, a imagem de casas de madeira sustentadas por finas estacas mergulhadas na água escura do manguezal ficou impressa de forma indelével em minha mente. E esta imagem das palafitas (conforme Anexo 1) permaneceu ao longo da minha adolescência e início da juventude sempre com a pergunta sobre o que haveria por trás daquela impressionante imagem. Como seriam as casas e as pessoas que nelas viviam? Ou, como seria viver suspenso sobre o mangue?

Figura 1 - Palafitas da Maré



As palafitas não existem mais, porém permanece o grande complexo de comunidades que juntas formam a Maré, com sua história, desafios, esperanças e projetos de vida

³ Região no centro de São Paulo que reúne populações dependentes de drogas químicas e traficantes.

escondidos nos estudantes das classes da EJA que, no retorno à escola e ao processo de escolarização, observam o futuro, quem sabe, ao sabor do movimento da maré.

Assim, o interesse da pesquisa é compreender de forma mais aprofundada as possibilidades de futuro que a EJA abre para aqueles que dão uma nova chance à escola. Inquietou-me investigar se os sonhos ou projetos de vida/de futuro respondem pela permanência no percurso escolar dos estudantes da modalidade, buscando identificar as mediações – de dentro e fora da escola – que oportunizam essa permanência e contribuem para construção e realização de projetos de vida. A pesquisa focalizou os alunos da EJA, do Ensino Fundamental presencial, diurno, turmas da manhã, do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)⁴ no município do Rio de Janeiro, organizado em dois blocos: PEJA I (do 1º ao 5º ano) e PEJA II (do 6º ao 9º ano). Entendendo que o PEJA II é um momento de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e que conta com a presença crescente de pessoas na fase da juventude – período em que se espera as definições a respeito da vida adulta –, buscamos entender como o sentimento de grupo, as experiências escolares anteriores e o sentimento de pertencimento à escola e ao mundo do conhecimento são determinantes para a permanência no curso e a construção de projetos de vida. Ou melhor, qual/quais sonho(s) ou projeto(s) de vida faz(em) o jovem residente do complexo da Maré e aluno das séries finais do Ensino Fundamental do PEJA II permanecer na escola?

A partir da questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa é identificar o que motiva os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA diurno, moradores do Complexo da Maré/Favela Nova Holanda, a permanecerem na escola. Como objetivos específicos, o presente estudo se propõe a: verificar os sentidos atribuídos à educação escolar pelos estudantes jovens da EJA e compreender como os sonhos ou seus projetos de vida se relacionam com/ou contribuem para a permanência na escola.

O município do Rio de Janeiro tem mais de 28.000 (vinte e oito mil) alunos do segmento EJA, distribuídos em 140 escolas da rede pública. O lócus escolhido para a pesquisa é a comunidade da Maré, onde se encontram 9 escolas que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA). A partir de contatos profissionais com a comunidade, se desenvolveu a motivação para pesquisar o projeto de vida

⁴ O Programa de Educação de Jovens e Adultos está ligado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que tem por objetivo articular políticas públicas de acesso e permanência ao Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, para pessoas acima de 15 anos que não acessaram e/ou concluíram na idade considerada própria. A oferta de EJA é feita por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com a metodologia presencial (4 horas diárias de aula), em 140 escolas distribuídas no município do Rio de Janeiro, e nas Escolas Exclusivas de EJA, com metodologia semipresencial (2 horas diárias de aula) e EaD, no CREJA, CEJA Maré (4ª CRE) e no CEJA Acari (6ª CRE).

que mantém na escola alunos jovens e adultos desta modalidade, oriundos de uma comunidade em constante risco motivado pela violência, seguidas interrupções de aulas e em um contexto social que revela contrastes diversos.

O absentéismo e a evasão são questões debatidas e recorrentes no ambiente escolar e acadêmico. A busca por saber os motivos que levam os alunos a interromper seus percursos escolares sempre motiva a inquietação de docentes e pesquisadores. Refletindo a minha própria trajetória ou de outros pós-graduandos com trajetórias com alguns aspectos semelhantes, é possível questionar o que nos fez percorrer os longos e difíceis caminhos da escolarização, enfrentando cada ano até as etapas da pós-graduação? Quantos, por diversas razões, ficaram pelo caminho, interromperam o ensino fundamental ou médio em sua fase final? Quantos, no entanto, voltaram aos bancos escolares e superaram dificuldades e/ou desistiram novamente?

Por vezes, a escola não consegue entender o motivo que leva alguns de seus alunos a se afastarem e a optarem pelo trabalho, pela suposta vadiagem nas ruas ou pelo descompromisso diante dos livros que, largados em algum canto da casa, perdem o sentido e a razão de existir. Considerar o aluno situado no tempo, no contexto e no processo histórico e social em que está inserido permite compreender com maior clareza sua relação com a escola. Antes de atribuir ao aluno ou à família a responsabilidade solitária pelos tropeços e fracassos, ou dirigir acusações contra a escola e os professores, é preciso entender o motivo principal da permanência do aluno na escola ou de seu retorno a ela. É preciso perguntar qual a força maior que mantém o aluno com o caderno e os livros nas mãos e os pés na sala de aula.

Os números da educação em nosso país despertam preocupações. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), em 2018, havia no país cerca de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos de idade ou mais, o que correspondia a 6,8% da população. Em 2019 esse quadro se alterou pouco, passando para 6,6%, uma queda de 200 mil pessoas, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra (Pnad) Contínua Educação (IBGE 2020)⁵. Ainda assim, continuamos na marca de 11 milhões de analfabetos. Esse quantitativo aumenta para 38 milhões de pessoas, de 15 a 64 anos, quando se considera os chamados analfabetos funcionais, isto é, pessoas com níveis de aprendizagens abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. Os dados ainda revelaram que, naquele ano, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país,

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>

20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por abandono da escola ou por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos e pardos. Outro dado marcante mostrou que a passagem do Ensino Fundamental para o Médio acentua o abandono escolar: aos 14 anos atingiu 8,1%, aos 15 anos 14,1% e aos 19 anos ou mais chegou aos 18%. O quadro se fechou, conforme a Agência IBGE notícias⁶, com um preocupante dado: 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos. Embora em 2018, 47,4% da população com 25 anos ou mais tenha concluído o Ensino Médio e no ano seguinte, 2019, esse número tenha se elevado para 48,8%, de acordo com a Pnad 2020, 51,2% da população com 25 anos ou mais não completaram a educação escolar básica no Brasil, representando ainda um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

O quadro visto repercute na Educação Básica. Muito embora haja uma oferta visível de oportunidades de acesso à escola nos grandes centros, em especial, e nas periferias, em particular, o simples fato da existência da escola na comunidade não responde por si só como solução aos desafios da educação, agravados recentemente pelos novos rumos dados à educação após a reorientação da política nacional em 2016⁷ e pela pandemia de Covid-19, iniciada no ano de 2020 e que representou um fato excepcional na realidade mundial⁸. Os dados da educação em nosso país, analisados ano a ano, carecerão, em outros estudos, da consideração da excepcionalidade deste momento. Ainda assim, cabe avaliar alguns sinais verificados no Censo Escolar de 2021 do INEP.

Segundo o Censo, em 2018, as taxas de aprovação no 3º e 9º anos do Ensino Fundamental, momento da passagem para as novas fases e se configurando um ponto de inflexão, foram, respectivamente de 89,5% e 89,6%, sendo as taxas de insucesso (reprovação e abandono) de 10,5% e 10,4% respectivamente. Passando para o ano de 2019, ano que antecedeu a pandemia, as taxas de aprovação subiram para 91,4% para o 3º ano e 92,5% para o 9º ano; conseqüentemente, com as taxas de 8,6% e 7,5% de insucesso, respectivamente. No

⁶ Agência IBGE de notícias, editoria de Estatísticas Sociais, 15/07/2020. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

⁷ Em 02 de dezembro de 2015, a Câmara dos Deputados aceitou e deu prosseguimento ao pedido de impeachment de Dilma Rousseff, em um processo que se estendeu por 273 dias, com seu desfecho em 31 de agosto de 2016, com a cassação do mandato presidencial, a posse do vice-Presidente Michel Temer, o fim do período de 14 anos do Partido dos Trabalhadores no poder e uma nova orientação política e econômica para o país.

⁸ Os anos de 2020 e 2021, particularmente, foram marcados pela pandemia do Covid-19. Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, abalou o mundo inteiro, sendo o surto, inicialmente declarado como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, em 20 de janeiro de 2020, e depois, diante de sua extrema gravidade, tratado como pandemia mundial, a partir de 11 de março de 2020. No Brasil, o primeiro caso confirmado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Até julho de 2022, foram cerca de 34 milhões de casos no Brasil, com cerca de 670 mil mortes.

ano seguinte, 2020, o primeiro da pandemia, há uma acentuada mudança nos números, sendo que a taxa de aprovação no 3º ano subiu para 98,4% e a do 9º ano para 97,8. Conseqüentemente, a taxa de insucesso caiu para 1,6% no 3º ano e 2,2% para o 9º ano (INEP, 2021, p. 37,38).

Quadro 1 - Aprovação e fracasso, 3º e 9º anos – 2018, 2020, 2021

ANO 2018			
3º Ano		9º Ano	
Aprovação	Insucesso	Aprovação	Insucesso
89,5%	10,5%	89,6%	10,4%
ANO 2019			
3º Ano		9º Ano	
Aprovação	Insucesso	Aprovação	Insucesso
91,4%	8,6%	92,5%	7,5%
ANO 2020			
3º Ano		9º Ano	
Aprovação	Insucesso	Aprovação	Insucesso
98,4%	1,6%	97,8%	2,2%

Os dados apresentados no Quadro exigem algumas avaliações; todavia, fica claro que os resultados refletem a orientação dada pelo Conselho Nacional de Educação, em conformidade com a posição do então Ministro da Educação, Abraham Waintraub, pela não interrupção do ano letivo e a aprovação automática, por conta dos traumas vivenciados pelos alunos no período da pandemia. Embora se trate de uma excepcionalidade resultante da pandemia mundial, as retenções, grosso modo, não aconteceram. Por essa razão, não parece ser um resultado a ser celebrado.

Ao se observar os números de matrículas no Ensino Fundamental, entre 2017 e 2021 há uma queda de quase 448 mil matrículas. Os números ficam ainda mais alarmantes quando consideramos a Educação de Jovens e Adultos. Entre 2017 e 2021 houve uma queda de 636.394 matrículas (em 2017, 3.598.716; em 2019, 3.273.668; em 2021, 2.962.322) conforme o INEP (2021, p. 13, 26). A Educação Básica registrou uma queda de matrículas entre 2020 e 2021 de 1,3%. Com as reprovações, verifica-se a distorção da relação série-idade, que no 3º ano atingia 5,7% dos alunos e no 9º ano, 21,6%, sendo que no total do Ensino Fundamental atingia a marca de 13,7%. Estes dados apontam para dois sérios problemas, a saber: a evasão

escolar e o aumento/migração compulsória de alunos para a EJA. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), em 2018, 62,2% das matrículas na EJA eram de alunos com menos de 30 anos de idade. Destes, 75,8% eram de pretos e pardos, no Fundamental, e 67,8% no Médio.

Deve-se destacar ainda que a sucessão de crises econômicas e políticas no Brasil na última década acentuou a desvantagem e a vulnerabilidade da população jovem. De acordo com a Carta de Conjuntura do Ipea⁹, tendo como base dados da PNAD Contínua-C, o impacto da pandemia de Covid-19 foi mais rigoroso para os trabalhadores jovens e menos escolarizados. Segundo o documento, a taxa de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos foi de 29,8% no quarto trimestre de 2020, evidenciando uma considerável elevação em relação à taxa verificada um ano antes, que foi de 23,8%. A taxa verificada em 2020 corresponde a cerca de 4,1 milhões de jovens à procura de emprego. No recorte escolaridade, a desocupação foi maior para trabalhadores com ensino médio incompleto. O documento Carta Conjuntura indicou, ainda, que a taxa de desocupação para o sexo feminino foi de 16,4%, maior, portanto, do que a masculina, de 11,9%. Segundo o documento Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização, do Ipea, 2020¹⁰, a taxa de informalidade entre jovens de 15 a 29 anos (entendendo informalidade, em duas definições: a definição 1, inclui os jovens que trabalham sem carteira de trabalho assinada, por conta própria ou sem remuneração; a definição 2, leva em conta a contribuição previdenciária, incluindo jovens que trabalham ou são empregadores que não contribuem com a Previdência). Dessa forma, a taxa de informalidade, de acordo com a definição 1, saltou de 43,2% no primeiro semestre de 2012, para 48% no primeiro trimestre de 2019; e a taxa de informalidade, de acordo com a definição 2, subiu de 42%, para 45%, no mesmo período analisado.

Deve-se considerar, ainda, que a partir do primeiro trimestre de 2016, a informalidade seguiu uma trajetória crescente, tendo se intensificado em 2017 e 2018, ano em que, no quarto trimestre, a taxa atingiu o seu maior valor (48,7% para definição 1 e 46% para definição 2). Segundo o mesmo documento do Ipea, os valores referentes aos jovens entre 15 e 17 anos atingiram números ainda mais elevados, em média 80%. Lembrando que a informalidade

⁹ Ipea na mídia, 14/04/2021.

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37769&catid=3&Itemid=3

¹⁰ Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ypJ1dnckw-UJ:repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10107/1/Diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

nega direitos na relação trabalhista e, no caso dos jovens, prejudica toda a trajetória profissional a partir de seu nascedouro.

De acordo com o boletim “Mercado e trabalho, conjuntura e análise”, do IPEA (outubro de 2021), com base nos dados da PNAD-C, o último trimestre de 2021 apontou para um leve incremento do emprego formal, mostrando um cenário mais favorável com a expansão da população ocupada com carteira de trabalho formal. Segundo o Novo Caged, do Ministério do Trabalho, de janeiro a julho de 2021, a economia brasileira gerou aproximadamente 1,85 milhões de novos postos de trabalho formal, sendo o acumulado em doze meses de 3,09 milhões. Ainda assim, os dados apontam que a desocupação dos jovens continua sendo a mais elevada (29,5%), sendo o único segmento a apresentar retração.

Diante de um quadro tão preocupante, qual seria a motivação da permanência de alunos jovens nas classes de PEJA? Qual seria o projeto de vida que os fazem permanecer na escola e enfrentar barreiras históricas e limitações conjunturais que os afetam? Seria a busca de certificação, de qualidade de vida, novas oportunidades ou uma resposta social?

Nas classes de PEJA encontramos uma juventude envolvida em muitos desafios, mas que busca reencontrar seu caminho escolar. Trata-se de um reencontro com a sala de aula, professores, colegas, cadernos e livros. Ao mesmo tempo, é o reencontro com uma modalidade que traz marcas de uma construção acidentada e não sem luta. A EJA, após décadas de ações incompletas, improvisadas e sem continuidade, passou a integrar a educação básica por meio da Constituição de 1988, o que foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, com todas as proteções legais. Contudo, não tem sido uma história sem luta.

O recorte histórico a partir de 1930 revela uma caminhada com muitas marchas e contramarchas, com movimentos e políticas públicas descontinuadas, aligeiradas e improvisadas, o que faz com que a EJA ainda hoje enfrente dificuldades em consolidar o seu objetivo. Dentre as dificuldades, encontramos a redução de ofertas de vagas presenciais em favor de oferta de ensino na modalidade EaD, a persistente falta de formação inicial e continuada de professores, a ausência de ambientes específicos para as turmas de EJA, a dificuldade na flexibilização de horários ofertados, entre outros.

De acordo com Barbosa e Pires (2020, p. 274), “conceitualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) considera todo o processo de aprendizagem formal ou informal, que vivenciam pessoas jovens, adultas e idosas ao longo da vida”. Em seu aspecto formal, a EJA, integrante da Educação Básica, encontra-se fundamentada na Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 205, estabelece o princípio da educação como um direito de todos e dever do

Estado, da sociedade e da família, com vistas a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição acrescenta, no Art. 208, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para pessoas de 4 aos 17 anos, bem como àquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria (BRASIL, 1988). Além da Constituição, a EJA encontra-se amparada legalmente na LDB-1996, que no Art. 37 estabelece que ela é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria”, dentre outras disposições reguladoras. As funções e diretrizes curriculares para EJA encontram-se definidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), com destaque para as funções reparadora (que aponta para a recuperação de direito), equalizadora (que reconhece as diferenças e garante oportunidades) e a qualificadora (que devolve ao cidadão o direito a aprender, capacitar-se, viver adequadamente e ser socialmente ativo e participativo).

Apesar da existência de legislação que ampara a EJA, desafios contemporâneos se impõe. Barbosa e Pires (2020) destacam dois, sendo o primeiro, o reconhecimento da educação como direito social e fundamental da pessoa humana. Portanto cabe ao Estado o dever de ofertar vagas de EJA, garantindo as condições necessárias para que se possa enfrentar o segundo desafio que é o direito de aprender para toda a vida. Pelo fato de a escola não ser o único espaço de aprendizagem, as oportunidades garantidas a jovens, adultos e idosos não podem se restringir a ela. A EJA deve abrir horizontes e viabilizar meios que permitam a construção de projetos de vida em qualquer idade e a todos, indistintamente. E conforme acentuam os autores, aí reside o segundo desafio: o da justiça social reservada àqueles que por circunstâncias diversas, foram discriminados nos processos de conhecimentos.

Ao considerarmos o estudante da EJA, não parece razoável ver nele alguém que se libertou de todos os embaraços que o afastaram do ensino regular. Ao contrário, percebe-se que ele traz novas questões, perguntas e anseios. Então, se a vida não se tornou melhor, o que o mantém na sala de aula? O que faz ainda apostar na escola como forma de viabilizar seus projetos futuros – pessoal e profissional? Conhecer este projeto é importante posto que a juventude é momento propício para a construção das escolhas de trajetórias de vida.

Pesquisar o projeto de vida que motiva a permanência do aluno de EJA em sala de aula e no percurso escolar, identificando se este projeto alcança a finalização de todo o Ensino Básico, chegando ao ensino superior, ou se restringe aos aspectos da socialização e/ou a outro motivo existente. Se faz relevante, tanto para a escola, pois pode apontar possíveis ações práticas que estimulem a concretização dos objetivos buscados pelos alunos, quanto para a

academia, por compreender que o projeto de vida dos estudantes da EJA pode despertar novas reflexões, discussões, problematizações e pesquisas. É relevante, igualmente, para a sociedade, uma vez que saber da existência de projetos cultivados por jovens que procuram superar os percalços que lhes foram impostos desperta a esperança e a responsabilidade nas transformações sociais. É relevante para mim, como pesquisador, pois, saber da existência de projetos de vida pulsantes em meio ao pragmatismo consumista e impessoal, imposto pelo neoliberalismo hegemônico atual, indica que o jovem, como agente revitalizante da sociedade, no dizer de Mannheim (1967), ainda está presente, possibilitando mudanças, maiores ou menores, para nossa realidade.

A revisão de literatura consiste em uma parte fundamental no processo de construção da presente pesquisa, tendo como objetivo saber o que já foi pesquisado e escrito sobre a temática em tela. Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos as seguintes palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, juventude e projeto de vida. Através do recorte temporal entre 2007 e 2021, no caso das dissertações encontramos 131 resultados quando aplicada a relação “EJA e projeto de vida”. No entanto, apenas uma pesquisa considera especificamente o contexto de projeto de vida na formação de alunos do SESC de Londrina, no Paraná, como se observa no Quadro 2

Quadro 2 - Dissertações: EJA e projeto de vida

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Educação de Jovens e adultos no contexto da formação do SESC – Londrina (2004 a 2007): perspectivas de vida e percurso de alunos egressos.	SANTOS, Cláudia Regina Alves dos.	Universidade Estadual de Londrina.	2012

Já na relação “juventude e projeto de vida”, foram encontrados 433 resultados, sendo que apenas 3 tratavam especificamente do conceito de projeto de vida na construção de percursos para jovens, retratadas na Tabela 2. Ao total foram cinco dissertações que apresentaram contribuições próximas ao tema do presente estudo.

Quadro 3 – Dissertações: Juventude x projeto de vida

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projeto de vida.	MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2007
Projetos de vida de jovens do Ensino Médio de escolas públicas.	SILVA, Amanda Júlia da.	Universidade Federal de Pernambuco.	2019
Por que ir à escola? O que os jovens dizem sobre o Ensino Médio.	PEREIRA, Beatriz Prado.	Universidade Federal de São Carlos.	2014
O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio, na favela da Maré?	SANTOS, Shyrlei Rosendo dos.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.	2016

Santos (2016), em sua dissertação intitulada “O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio, na favela da Maré?” analisa os projetos de vida de jovens de favela a partir do que se entende por projetos de vida e como eles se constituem para, então, analisar os projetos de vida da juventude da favela da Maré. Sua pesquisa passa pelo surgimento das favelas e, como decorrência, da formação da favela da Maré. Em sua discussão, defende que a favela é uma consequência do desenvolvimento do capitalismo e da ausência do Estado. Analisa a categoria e o conceito de juventude, chegando à juventude de favela e como ela constrói seus projetos de vida.

Pereira (2014), com sua pesquisa intitulada “Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio”, buscou analisar e compreender o significado da escola para jovens matriculados no último ano do Ensino Médio, compreendendo as peculiaridades e significados da permanência deles na instituição. A pesquisa revelou que os estudantes atribuem à escola uma responsabilidade por uma formação profissional ou de acesso ao ensino superior, dependendo da classe social. Com isso, é perceptível aos alunos a dicotomia que destina o ensino profissional para os mais pobres e a Universidade para as classes elevadas, trazendo a discussão sobre o caráter dado historicamente à educação no Brasil.

Em “Projetos de vida dos jovens do Ensino Médio de escolas públicas”, Silva (2019) trata da percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que a escola pode trazer para seus projetos de vida, enfatizando que, como resultado da pesquisa, 81% dos

estudantes consideram positiva e ativa a contribuição da escola para seus projetos de vida. Para estes estudantes, as atividades realizadas em sala de aula são relevantes para essa construção. A pesquisa trabalha as categorias de projeto de vida e ensino médio e as relações que estabelecem sobre os estudantes.

Maia (2007), em “Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projeto de vida”, discute as maneiras como os jovens na atualidade constroem trajetórias, narrativas e projetos de vida diante das novas configurações e formatos do trabalho, caracterizado pela flexibilização, mudança, abertura e movimento. Análise que faz a partir da caracterização da juventude como múltipla e heterogênea, e as implicações de sua relação com o mundo do trabalho e a construção de projetos de vida.

Por fim, Santos (2012), estabelece a relação entre EJA e projetos de vida, a partir de um grupo de educandos egressos do Serviço Social do Comércio (SESC), buscando a compreensão das diversas dimensões que permeiam o processo formativo do ser humano, trazendo à tona conflitos e tensões que se manifestam no decorrer do processo de escolarização dos sujeitos de EJA frente ao desafio da formação profissional, atendidos pela instituição.

Na pesquisa em teses, aplicada a relação “educação de jovens e adultos e projeto de vida” e “EJA e projeto de vida”, não encontramos resultados; mas com a relação “juventude e projeto de vida”, foram 11 os resultados, de acordo com a Quadro 4.

Quadro 4 – Teses: Juventude e projeto de vida

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Política de formação profissional e contextos sociais: trajetórias e projetos de vida de jovens	PESSOA, Manuella Castelo Branco.	Universidade Federal da Paraíba	2017
Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares – MG.	ALVES, Maria Zenaide.	Universidade federal de Minas Gerais	2013
Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida.	HAERTEL, Daniela	Universidade de São Paulo	2018
Juventude, escolarização e projeto de vida:	FARIAS, Degiane da Silva.	Universidade Federal do Pará.	2018

representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia paraense.			
Juventude na contemporaneidade: leituras e desenhos de futuro.	ARAÚJO, Nayara Carneiro de.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2019
Projetos de vida e escola: a percepção dos estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.	KLEIN, Ana Maria.	Universidade de São Paulo.	2011
Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.	PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães.	Universidade de São Paulo	2013
Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação e valores.	DANZA, Hanna Cebel.	Universidade de São Paulo.	2019
A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.	GOMES, Maria Aparecida Gonçalves.	Universidade de São Paulo	2016
Jovens rurais de São Carlos – SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola.	FARIAS, Magno Nunes.	Universidade Federal de São Carlos	2021
Os significados da tensão rural-urbano entre jovens rurais: identificações e projetos de vida.	FARIAS, Adeline Araújo Carneiro.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2016

As teses caminharam na direção da abordagem do jovem e a construção de projetos de vida a partir de seu contexto de habitação rural, urbana ou híbrida, da escola, do ensino médio ou profissionalizante, de culturas tradicionais em contraste com a pressão da modernidade, ou no sentido de discutir a perenidade ou transformações dos projetos de vida e as forças que ocasionam uma ou outra condição. Nenhuma, no entanto, tocou na juventude de EJA especificamente.

A tese de Pessoa (2017) tem como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política de Aprendizagem e Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, com a finalidade de construir seus projetos de vida. O foco, portanto, repousa na qualificação profissional, sentido típico dessas políticas que entendem ser este o caminho, ou a chave para o sucesso, deixando de lado outros aspectos fundamentais na elaboração e construção de projetos de vida de jovens.

Alves (2013) procura responder a duas perguntas centrais: como se caracteriza a condição juvenil em um município rural marcado pelo transnacionalismo e pela cultura da migração? De que modo os jovens nesse contexto organizam e elaboram seus projetos de vida? Segundo ela, a condição juvenil nesse contexto é marcada por aspectos sociais, econômicos e culturais híbridos, apresentando uma forte marca da modernidade, mas também um grande apego ao tradicional. Essa hibridez no contexto se reflete nos projetos de vida dos jovens que se sentem divididos entre os valores modernos e tradicionais, entre o local e o global, entre o projeto individual e o familiar e entre as vantagens e desvantagens de sair ou permanecer longe dos grandes centros urbanos. Divididos, sabem que querem ser alguém na vida, mas protelam a decisão entre a ruptura ou a manutenção.

Haertel (2018) procurou identificar em que medida o engajamento social pode impactar na consistência dos projetos de vida de jovens universitários brasileiros. Em sua tese, destacou que eleger um projeto de vida consistente é fundamental para que visões de futuro não fiquem no campo da ideiação, mas caminhe para ações concretas que produzam impactos no indivíduo e no mundo. Dessa forma, enfatiza que o engajamento social é uma oportunidade de transformação pessoal e protagonismo, o que daria consistência crescente ao projeto de vida escolhido.

A tese de Farias (2018) estuda a temática da Juventude e Escolarização, tendo como objetivo central analisar as Representações Sociais (RS) de jovens do Ensino Médio de Escola Pública do município de Bragança (PA) sobre sua escolarização e as implicações em seus projetos de vida. Segundo ele, esses jovens conferem à escola sentidos e significados indispensáveis para a construção dos seus projetos de vida, na medida em que a assumem como um espaço a partir do qual suas projeções ganham possibilidades de concretização.

Araújo (2019) problematiza as significações de juventude, de tempo presente/futuro e as interpelações sociais direcionadas ao estudante jovem, ao analisar desenhos de futuro dos jovens estudantes da terceira etapa do ensino médio público de três diferentes escolas de Goiânia, Goiás. Em sua tese, escola e família se apresentam como as instituições orientam os desenhos de futuro quanto ao ingresso no ensino superior. No caso da escola, esta,

diariamente, apresenta ao jovem a formação superior como caminho obrigatório, embora não ofereça condições educacionais suficientes para o ingresso desses jovens em universidades públicas, resultando em planejamentos futuros inviabilizados, notadamente para jovens pobres. A tese discute o significado do ensino médio nos dias de hoje diante da reforma imposta a partir da lei nº 13.415/2017.

Klein (2011) investiga a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida. A pesquisadora parte da concepção de que projetos que orientam a vida das pessoas são elementos centrais à humanidade e podem contribuir tanto para a satisfação pessoal como para fins coletivos. A partir dos dados coletados, concluiu que valores, objetivos de vida e significados atribuídos à escola dialogam de uma maneira diversa revelando maneiras diversas e complexidade na adoção de um projeto de vida.

Pinheiro (2013) buscou entender a funcionalidade da organização do pensamento de jovens diante de suas projeções sobre o futuro. Para ele, é fundamental compreender como se dão os processos de integração e regulação de valores e sentimentos que subjazem a elaboração de projetos de vida na juventude. Segundo sua tese, os projetos de vida são passíveis de transformação, ao mesmo tempo em que são constituídos e constituem aspectos importantes do sistema moral dos jovens.

O objetivo de Danza (2019) foi investigar os processos de conservação e de mudança dos projetos de vida de jovens participantes de um programa de Educação em Valores no Ensino Médio. Ela investigou como as intervenções pedagógicas podem contribuir para que os jovens construam projetos de vida orientados por um sentido ético e como os projetos de vida são construídos ao longo do tempo. E essa construção foi observada a partir dos processos de conservação ou de mudança dos projetos de vida, começando por família e trabalho e seguindo por projetos que influenciem a sociedade.

A tese de Gomes (2016) teve como objetivo geral investigar os processos psíquicos subjacentes aos projetos de vida dos jovens e sua dimensão afetiva, com foco no sentimento de felicidade. A autora concluiu que os jovens elaboram seus projetos de vida orientados por valores nos quais estão envolvidas projeções afetivas, que inspire felicidade. Seus projetos são guiados por sentimentos que confirmam bem-estar, felicidade e afetividade, estimuladas pelas realidades onde se situam os jovens.

Farias (2021), procura compreender quais são os aspectos que envolvem a condição de vida juvenil rural, a circulação cotidiana, os projetos de vida e os sentidos atribuídos à escola, destacando que os projetos observados se apresentam em duas faces, ora projetado para as

necessidades urgentes do presente, ora direcionados a futuros longínquos, na condição de sonhos distantes.

Farias (2016) empreendeu sua pesquisa visando compreender os significados que os jovens rurais que vivem em Roraima atribuem à tensão rural urbana e sua interferência no processo identitário e em seus projetos de vida. Considerou, para tanto, os aspectos vinculados ao intenso processo migratório e a localização de fronteira no estado. Esta situação influi na construção de projetos de vida, conforme verificado pela pesquisa, mostrando que instabilidades no pertencimento e permanência de moradia afetam os sonhos para o futuro.

Diante do resultado apurado, entendo haver uma lacuna a ser pesquisada na busca de identificar qual(is) projeto(s) de vida impulsiona(m) os estudantes jovens do PEJA II, residentes na Favela da Maré/Rio de Janeiro, darem continuidade ao seu processo de escolarização e almejem o Ensino Médio como um futuro próximo. O referencial teórico será desenvolvido em torno dos três principais conceitos que envolvem o tema, a saber: juventude, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e projeto de vida.

Percurso Metodológico

A metodologia diz respeito a busca de um caminho para se chegar a um determinado fim. Por maior que seja a vontade do pesquisador em encontrar respostas e, com elas, abrir possibilidades para novas discussões, se ele não se servir de um método, não conseguirá lograr êxito em sua empreitada. Segundo Cardoso (1971, p.3), “entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado, em que envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem, no trabalho sobre o seu objeto.” Esta é a razão pela qual o método é fundamental para o exercício da ciência na busca de percepções, entendimentos e respostas possíveis aos questionamentos levantados.

O presente estudo, assim, se utiliza da abordagem qualitativa, que propicia a interação entre pesquisador e pesquisado, na busca de compreender os significados dos sujeitos sobre a problemática trabalhada no processo de investigação. A pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar o significado dos fenômenos humanos e dos processos sociais. Explora informações mais subjetivas e em profundidade, considerando particularidades contidas no tema em tela. Segundo Minayo (2003, p.22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Segundo Sampieri, Collado & Lucio (2013), a subjetividade

é admitida, aplicando-se, também, a lógica indutiva, do particular ao geral, tendo a finalidade da análise dos dados a compreensão das pessoas em seus contextos. Não obstante a pesquisa tenha uma abordagem qualitativa, revela-se de fundamental importância o cruzamento de dados quantitativos, as informações estatísticas, obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), do Censo Maré, da Rede Maré¹¹, bem como de outros institutos de pesquisa confiáveis. Estes dados estatísticos possibilitam a compreensão da realidade demográfica, permitindo melhor compreensão do problema em tela.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e empírica, de cunho crítico e analítico. A pesquisa de campo foi realizada com estudantes de uma escola localizada no Complexo da Maré que oferece a modalidade EJA do programa PEJA II Carioca, diurno, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, nos horários matutino e vespertino. Considerando o momento vivido de pandemia de Covid-19, com restrições e limitações para o acesso às escolas e o contato direto com os estudantes, utilizamos dois instrumentos de coleta de informações em duas etapas. A primeira foi a aplicação de questionário (Anexo 1) para 17 alunos da faixa etária de 15 a 29 anos, de quatro turmas do horário matutino de uma das escolas do Complexo da Maré, Favela Nova Holanda.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Embora o questionário padeça de limitações ligadas a possibilidade de baixa devolução, dificuldade de compreensão de perguntas, por parte do entrevistado, e de esclarecimentos, por parte do entrevistador, assim como perguntas sem respostas, sua utilização foi preliminar e para elucidar pontos específicos e vencer as condições de limitações impostas às entrevistas individuais.

A segunda etapa consistiu na realização de dois grupos focais, com 9 e 10 participantes em cada grupo. O grupo focal, segundo Weller (2010), não se constitui apenas uma técnica de coleta de dados, mas um método de investigação, sendo aberto e acessível à participação de todos em assuntos de interesse comum. Possibilita a economia de tempo por meio da obtenção de depoimentos e opiniões de diversos participantes sobre determinado assunto de uma única vez. Ainda de acordo com o autor, “os grupos focais têm sido muitas vezes utilizados (...) como técnica complementar aos dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas, ou seja, de questionários aplicados” (WELLER, 2010, p.55). O papel do

¹¹ O Censo Maré é uma iniciativa da Redes Maré, visando ter uma visão mais precisa da realidade vivida no complexo da Maré. Teve início em 2010 em parceria com o Observatório de Favelas, com o apoio das 16 associações de moradores locais e outras organizações sociais da cidade do Rio de Janeiro.

pesquisador no grupo focal é de moderador ou facilitador do processo, buscando intervir o mínimo possível.

Chegar a este momento da pesquisa exigiu movimentos que nos colocaram em contato com aqueles que representam o recorte da pesquisa: alunos do PEJA II, do nono ano do Ensino Fundamental, do horário diurno, manhã, de uma unidade escolar da favela Nova Holanda/Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro.

O acesso à escola foi intermediado pela coordenadora de outra unidade escolar, também situada na favela Nova Holanda. Essa cooperação possibilitou, inicialmente, estabelecer os primeiros contatos com uma das docentes do PEJA e com a direção da escola, que se deu em meio a um cenário de expectativa devido à pandemia de Covid-19 e as medidas que levaram à suspensão das aulas presenciais. Não havia uma definição clara quanto ao retorno dos alunos ao espaço escolar. Com o retorno gradual às aulas presenciais e as restrições sanitárias ainda vigentes, o meu acesso à unidade escolar ou a permanência em seu espaço não se mostrava viável por parte da direção.

No final de novembro de 2021, todavia, abriu-se uma primeira possibilidade com a permissão ao ingresso para a aplicação de um questionário, o que permitiria, dentro das limitações naturais do instrumento, um contato com os alunos e obter respostas que pudessem nortear a pesquisa ou dar a ela a possível conclusão. A aplicação do questionário deu-se, portanto, em horário que estava vago em virtude de atividade específica da escola e os alunos, dentro do recorte estabelecido na pesquisa – com idades entre 15 e 29 anos, do PEJA II, Fundamental – que participaram foram previamente convidados a que estivessem em uma das salas para responder ao questionário. Um total de dezoito (18) alunos atenderam ao convite. Embora apresentado aos alunos, não pude permanecer na sala durante a aplicação do questionário, momento que foi acompanhado por uma professora da unidade sem que houvesse relato da necessidade de alguma intervenção ou pergunta. Uma vez concluído o preenchimento, os alunos retornaram às suas atividades escolares.

Em um segundo momento, no entanto, na abertura do ano letivo de 2022, procedi a nova investida junto à coordenação e me foi permitido o ingresso, mas sem a possibilidade de encontros diversos com alunos e sem a permanência prolongada no espaço escolar, ainda em virtude de restrições e cuidados. Neste momento, foi feita a opção pela realização de grupo focal, com a finalidade de ouvir impressões diversas em um mesmo momento. Definida a data e o horário, os alunos foram avisados pela coordenação e voluntariamente se dirigiram à sala destinada ao encontro. Em virtude do número de voluntários, realizamos duas sessões com uma hora e quinze minutos e uma hora e dez minutos, respectivamente, com nove alunos em

cada. As sessões foram gravadas em áudio com o conhecimento dos participantes e sem a intervenção de atores externos.

Em ambos os momentos, na aplicação do questionário e, posteriormente, na realização dos grupos focais, os participantes foram voluntários dentro do recorte estabelecido para a pesquisa, a saber alunos do PEJA II, Ensino Fundamental, com idades entre 15 e 29 anos. As questões feitas no grupo focal transitam em torno de 3 eixos: o que leva os estudantes pesquisados a permanecer na escola; qual sonho ou projeto os mantém você na escola e como a escola pode ajudar na construção deste sonho.

De posse do material coletado, o tratamento foi estabelecido. Para o questionário, fizemos a tabulação das respostas e sua análise, cujos resultados serão apresentados em sessão própria neste capítulo da pesquisa. Por meio deste procedimento foi possível identificar importantes informações iniciais acerca do grupo estudado, auxiliando nas respostas buscadas pela pesquisa. Já para os dados obtidos nos grupos focais, realizamos a análise de conteúdo, tendo Bardin (2004) como referência. Dessa forma, nossa análise foi organizada em três etapas: pré-análise, organizando o material coletado nas entrevistas e sua leitura; tratamento e análise do material - a partir da leitura mais atenta, com a definição das categorias de análise; e por fim o tratamento dos resultados e sua interpretação.

Na etapa de pré-análise ou organização, tratamos o material, transcrevemos as informações, ouvimos e exploramos o que foi coletado. Segundo Bardin esta atividade “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase de leitura é chamada de ‘leitura flutuante’” (2004, p. 96).

Seguiu-se a exploração do material. A questão que dá razão à pesquisa é “qual sonho ou projeto faz o aluno do recorte permanecer na escola?” Dessa forma a etapa de codificação considerou na unidade de registro os temas que apareceram nas falas dos alunos. Para Bardin, o tema é “uma afirmação acerca do assunto (...) é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (2004, p.105). Ouvir os alunos deu a possibilidade de perceber o pensamento ou opinião deles acerca da escola e sua relação com seus sonhos e projetos de vida, dentro de sua realidade e expectativas. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (2004, p.106). Daí, passamos à unidade de contexto, onde se situa a unidade de registro, ou, o lugar da fala em que o tema surge. “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem (...) para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”

(2004, p.107). Considerar o tema dentro do contexto da fala permitiu identificar o alcance do pensamento do aluno em relação a questão apresentada a ele e que norteia a pesquisa.

Neste processo, a categorização foi identificada dentro da frequência com que os temas surgiram nas falas dos alunos. Uma categoria é um conjunto de dados com semelhanças que aparecem em diferentes contextos e situações, dela decorrendo a categorização, que deve ser norteada pelos conhecimentos teóricos. A recorrência a estes temas apontou para a definição das cinco categorias que passaram a ser alvo da análise. Dessa forma, para a pergunta “Qual o sonho faz você permanecer na escola?”, quase a totalidade dos participantes deram respostas que em suas falas traziam os temas “emprego”, “profissão” ou “colocação”, apontando para “trabalho” como categoria dominante. Na sequência, as categorias que se mostraram presentes e em proporções decrescentes, mas interligadas – “projetos de vida” (a partir de um contexto de profissões específicas desejadas ou vistas como opções para a vida), “família” (como elemento motivador e interligado às demais categorias), “escola” (no entendimento de que nela e por ela os elementos constituintes das demais categorias se tornam possíveis) e permanência (em falas que trouxeram o elemento “frequentar a escola”, “estudar” e “aproveitar a oportunidade” como constituintes do permanecer na escola). A categorização é uma

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto (...) classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 2004, p. 117,118)

Sendo assim, as categorias que foram estabelecidas a partir da fala dos alunos nos grupos focais foram analisadas conforme será apresentado em sessão própria deste capítulo da pesquisa. O pesquisador precisa interpretar para compreender a fundo o material produzido pela coleta de dados. Deve lançar mão da inferência, entendendo que inferir aqui significa criar, buscar embasamento na teoria e em situações concretas que envolvam a produção e a recepção da mensagem.

Visando alcançar os objetivos estabelecidos, o presente estudo está dividido em quatro partes. O capítulo 1 traça um percurso histórico seguido pela educação brasileira, especialmente a educação para jovens e adultos. Ao revisitar a história é possível perceber a utilização da educação como instrumento de manutenção do poder político e dos privilégios econômicos das elites brasileiras desde o período colonial. Isto reflete nos avanços e retrocessos contidos nos marcos legais para a educação de jovens e adultos e nos desafios vivenciados pela EJA nos tempos recentes.

Por ser o campo empírico da pesquisa uma escola da Favela da Maré e os sujeitos os jovens residentes neste território, no capítulo 2 a discussão se volta para o significado da favela e sua construção histórica, do final do século XIX aos dias atuais. Emergindo na cidade do Rio de Janeiro como a habitação possível aos brancos pobres, negros e mestiços após a abolição, em 1888. Em sua origem, com construções improvisadas, sem nenhuma ou pouca estrutura, os morros e, posteriormente, as favelas, se tornaram o lugar de vida, de expressão cultural e de resistência às consequências de uma abolição que, embora tenha seu significado simbólico, não foi capaz de garantir trabalho decente e habitação digna e nem de libertar do preconceito racial e social os descendentes dos que viveram à margem da casa grande. Conhecer esta história nos leva à Maré, sua formação, peculiaridades e complexidades habitacionais e demográficas. Além disso, há de considerar que este estudo se realizou em pleno período de crise sanitária mundial, que impactou de forma dramática a população pobre e os territórios de favelas. Entendemos que as consequências psicossociais e socioeconômicas do contexto podem ter impactado os sonhos e projetos de vida dos jovens pesquisados.

O capítulo 3 discorre sobre as juventudes em toda sua diversidade, tratando-se de um grupo plural, com peculiaridades e construções sociais distintas, conforme o momento histórico, as conveniências e os interesses presentes. Além de retratar os marcos legais sobre juventude na primeira década do século XXI, discorre sobre a juventude favelada, pobre e negra, exposta aos riscos de ser jovem no Brasil, especialmente nos últimos anos. A última parte do capítulo estabelece uma discussão teórica sobre a juventude de EJA, a escola e os projetos de vida, destacando que estes projetos, antes de serem a construção de um futuro idealizado e que depende do indivíduo, é possibilitado de acordo com as condições existentes no percurso histórico no qual se insere.

Por fim, o capítulo 4 é dedicado à análise dos dados, a partir de informações e encontradas nos questionários e nos grupos focais, buscando conhecer mais de perto a realidade dos sujeitos da pesquisa, um pouco da sua trajetória, e o que contribui sua permanência na escola.

1 O SENTIDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Embora o Rio de Janeiro seja um dos lugares mais belos do mundo, conhecido como a cidade “maravilhosa” por conta de suas belezas naturais (praias, baía, lagoas e ilhas cheias de beleza e uma topografia invejável) e habitada por uma “gente feliz”, conforme retratada na valsa que homenageia o Rio de Janeiro¹², a realidade mostra que essa felicidade não está ao alcance de todos os seus habitantes, em todas as situações e momentos. Nas linhas do verso e na imaginação idealizada é possível concentrar os olhos no que há de mais belo no cartão postal; todavia, ao despertarmos do sonho, encontramos uma cidade que não consegue esconder a brutal dicotomia da desigualdade que marca com clareza a divisão entre pobres e ricos (entendendo “pobres” e “ricos” como representações gerais e que abrigam em seus respectivos campos diversos níveis de condições e carências, oportunidades e impossibilidades, direitos e não-direitos, aceitação e preconceito, segurança e violência). Assim, nem todos os “pobres” dividem a mesma condição e nem todos os “ricos” possuem os mesmos acessos.

A cidade do Rio de Janeiro, retratada poeticamente em diversas canções, revela a profunda desigualdade social e a injusta distribuição de renda, quando reúne em uma mesma cena o belíssimo condomínio que abriga os afortunados de classes abastadas (as “casas grandes” da urbanidade do século XXI) e, ao fundo, o morro e a favela, com suas modestas habitações, construídas com o que é possível e pelos próprios moradores com seus familiares e vizinhos. As casas agrupadas de modo desordenado, construídas no formato do terreno ou da laje que restou, retratam a senzala ou quilombo que resiste contra a violência do Estado e o seu descaso.

A cantada cidade maravilhosa, de gente feliz e de todos os cariocas, reserva as praias, o calçadão e os pontos turísticos para os não-pobres. Para eles também, os direitos, as oportunidades e o respeito. Aos da favela e dos morros, adentrar o espaço urbano é o mesmo que cruzar a linha divisória da casa grande e seu quintal, apenas com a finalidade principal de acessar o posto de trabalho assalariado, subalterno e em subempregos precarizados ou para conseguir poucos recursos nos semáforos e cruzamentos, e em bancas de venda, sempre atentos aos movimentos da fiscalização. Eventualmente, o acesso aos espaços urbanos para o

¹² Valsa de uma cidade, composta por Ismael Netto e Antônio Maria, foi gravada em 1954. <https://discografiabrasileira.com.br/fonograma/88425/valsa-de-uma-cidade>

lazer gratuito da praia, dos shoppings ou demais pontos de encontro, acontecem sempre sob a vigilância de agentes de segurança do Estado ou de particulares.

Trata-se de uma dicotomia impossível de não ser vista, primeiro na paisagem, mas também nos seus reflexos diretos na vida social, econômica, do trabalho e na educação. Um quadro que reflete a história que segue a linha traçada desde quando o Brasil foi inserido no mapa da exploração dos europeus. É sobre este processo histórico formativo de nossa sociedade e, particularmente, da educação, que lançamos nossa reflexão neste capítulo. Trata-se de uma história que começou há muito tempo às margens da Guanabara, sendo uma construção que teve um sentido e trouxe implicações.

1.1 Educação brasileira e a educação de adultos da colônia à ditadura empresarial-militar (1549-1930)

É possível dizer que a educação brasileira teve início com a colonização e as primeiras ações de fixação de uma política de ocupação e exploração da terra descoberta pela Coroa Portuguesa. A união entre o colonizador e padres católicos no esforço de ocupar a terra visava tirar dela o melhor proveito em favor dos interesses da Metrópole, como também promover a fé católica, garantindo o predomínio religioso sobre os habitantes naturais da ilha de Vera Cruz¹³ (logo depois, Terra de Santa Cruz e, por fim, Brasil), e de todos aqueles que colocassem os seus pés neste novo lugar.

Com a chegada dos padres da Companhia de Jesus, em 1549, junto com a ação religiosa, os esforços por uma ação educacional logo se verificaram – embora nesta época não se possa falar de uma educação voltada para jovens, visto que as categorias de adolescentes e jovens somente surgiriam séculos depois¹⁴. Não obstante a educação fosse reservada apenas aos donos de terra e senhores de engenho, o ensino jesuíta alcançou adultos indígenas, mestiços livres e colonos brancos com o viés catequizador e de integração à fé cristã, dando origem a duas vertentes de ensino: uma educação média voltada para a aristocracia rural e

¹³ Na carta de Pero Vaz de Caminha, encontramos a terra descoberta sendo chamada de “ilha de Vera Cruz”: *“beijo as mãos de vosa alteza. deste porto seguro da vosa jlha da vera cruz oje sexta feira prim.º dia de mayo de 1500”*. Logo depois, o rei D. Manuel se refere a ela como terra de Santa Cruz, sendo que, a partir do século XVII o nome Brasil passa a ser usado. Disponível em: [https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_\(ortografia_original\)](https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_(ortografia_original)) e <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/nomes-do-brasil.htm>. Acesso em 10/04/2021.

¹⁴ Um bom estudo a este respeito é o livro de Philippe Ariès (1914-1984) intitulado *História Social da Criança e da Família*.

uma educação elementar e de moral religiosa, destinada a população indígena e filhos de colonos brancos, exceto mulheres. A dualidade do ensino jesuíta serviu para reafirmar a estrutura social e econômica que se fundava na colônia, isto é, a estrutura agrícola e o trabalho escravo em benefício de uma elite detentora de todos os privilégios e riquezas.

Com a Independência política, em 1822, poucas mudanças foram verificadas no ensino realizado no Brasil. A falta de vontade política da elite brasileira impediu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, conforme determinava a lei de 1827. Essa foi a realidade durante todo o período do Império, apesar de iniciativas legislativas e práticas empreendidas por grupos específicos da sociedade.

Com a República e sua primeira Constituição (1891) prevaleceu o sistema federativo de governo, o que implicou também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas – uma educação voltada para a classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Este quadro refletia a dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1989). Todavia, com o processo de industrialização e do alto índice de analfabetismo no Brasil, houve uma tênue preocupação com a educação de jovens e adultos, não como afirmação de direito, mas como preparação para as exigências do mercado de trabalho e atendimento do capitalismo que se expandia. Ferraro (2002, p. 34) apresenta alguns números que refletem o analfabetismo na transição do Império para as três décadas da Primeira República, conforme Quadro nº 1.

Quadro 5 - População não alfabetizada segundo Censo Demográfico (1872-1920)

Ano do Censo	População Total	População Não Alfabetizada de 5 anos ou mais
1872	8.854.744	7.290.293 (82,3%)
1890	12.212.125	10.091.566 (82,6%)
1920	26.042.442	18.544.085 (71,2%)

Fontes: Brasil, Recenseamento Geral do Brasil 1920, v. IV, 4ª parte - População, e IBGE,

Observa-se, portanto, que em 48 anos, entre os censos de 1872 e 1920, em termos percentuais, houve pouca variação na população não alfabetizada a partir dos 5 anos de idade. No entanto, em termos absolutos, há um crescimento expressivo de não alfabetizados,

revelando que grande parte da população se encontrava completamente afastada da escola e da escolarização. Uma questão que continuava sem um enfrentamento e, por consequência, sem solução.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos na Era Vargas (1930-1945)

Foi somente a partir da década de 1930, na chamada Era Vargas, diante de amplas transformações sociais, políticas e econômicas e de um acentuado surto de urbanização e de industrialização, notadamente na região sudeste do Brasil, que teve início a consolidação do sistema público de educação elementar no país e a educação de adultos começa a ganhar espaço na agenda política, permeada por muitas contradições, entre avanços e recuos.

Com a Constituição de 1934, pela primeira vez, um capítulo é dedicado à educação. O Artigo 148, estabelecia que

cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. (BRASIL, 1934).

A nova Constituição propôs um plano nacional de educação, no Art.150, item “a”, que deveria alcançar “todos os graus e ramos, comuns e especializados”, destacando como papel do Estado “coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. Neste plano as competências da União, dos Estados e dos Municípios seriam fixadas, estabelecidas as receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino, e confirmada a responsabilidade do setor público quanto à manutenção e desenvolvimento da educação.

Outro avanço significativo foi consagrado no Artigo 149, ao declarar a universalidade da educação, afirmando que ela “é direito de todos”. Dessa forma, jovens e adultos passaram a ter direito constitucional à educação, direito este a ser garantido pelo Estado. Além disso, o texto constitucional de 1934, defendeu, também, outros importantes princípios, dentre eles, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a liberdade de ensino e a liberdade de cátedra. Não obstante esses avanços constitucionais, “o governo se dedicou primeiro a uma reforma do ensino secundário e superior e, assim, conforme a tradição do país, deu maior importância ao ensino das elites” (VARGAS, VARGAS, SANTOS, 2013, p. 39).

Durante a década de 1930, contudo, verificam-se poucas experiências voltadas para a alfabetização de adultos, merecendo destaque a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal¹⁵. Outras experiências esparsas e sem continuidade foram tentadas, mas sem o êxito e nem o alcance que eram necessários.

Com a instituição da ditadura varguista – Estado Novo – em 1937, uma nova Constituição foi outorgada¹⁶. Nela, segundo Saviani (2013, p. 751), “os princípios enunciados na Carta de 1934 ou não se fazem presentes ou são relativizados. Assim, o caráter público da educação é fortemente relativizado.” Apesar de o texto constitucional estabelecer que o ensino às classes menos favorecidas era dever do Estado pela criação de instituições públicas de ensino, dividia esta responsabilidade com os Estados, Municípios e com os “indivíduos ou associações particulares e profissionais”, transferindo para indústrias e sindicatos a responsabilidade de “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.

Uma outra ação da época foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, cujos estudos resultaram na criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que se destinava a ampliar a educação primária, incluindo o Ensino Supletivo para adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Porém, com o final da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo, em 1945, o combate às desigualdades e a necessidade de educação de adultos para o desenvolvimento das nações passaram a ser questões discutidas. Principalmente, em face da taxa de analfabetismo da época, que era de 56,8% (16,4 milhões de habitantes) de uma população de 41,2 milhões de habitantes, segundo dados do Censo de

¹⁵ Anísio Teixeira assumiu a Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, à convite do então prefeito Pedro Ernesto, em 15 de outubro de 1931, permanecendo no cargo até 1935. A proposta principal de sua gestão era a educação integral, o que era impossibilitado pela ausência de unidades escolares que, além de poucas, eram em grande maioria, inadequadas para a finalidade ou carecendo de reformas profundas ou da necessária reconstrução. Teixeira concentrou-se no planejamento e organização de edificações escolares, concebendo as escolas nucleares (que atenderiam alunos no primeiro turno com ensino propriamente dito) e parques escolares (que atenderiam alunos no segundo turno com educação social, física, musical, sanitária, alimentar e leitura). Entre os anos de 1934 e 1935 foram construídos 25 novos prédios, um grande feito para a época, mas todas as escolas nucleares, o que impossibilitou o projeto inicial de educação integral. No campo da educação para adultos, atuou no sentido de quebrar o dualismo da educação brasileira - profissional e acadêmica. Defendendo a integração do ensino primário ao secundário, trouxe para a esfera do Distrito Federal o ensino para adultos em cursos profissionalizantes no ensino secundário, pelo Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. Tal caminho foi impedido pelo sentido dado ao ensino pelo governo federal que manteve a elitização da educação dualista. O sucesso parcial da atuação de Teixeira revela os embaraços que se impõem aos projetos que visam a construção de uma educação que promova um novo sentido àquele estabelecido pelas classes dominantes. O artigo “Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos”, de Célia Rosângela Dantas Dórea, Salvador, Revista da FAEEBA, nº 13, jan./jun. 2000, p. 151-160, oferece maiores detalhes.

¹⁶ Ela não foi discutida, mas imposta pelo novo regime instituído por Vargas, por isso, outorgada e não promulgada.

1940, sendo que as maiores taxas eram no Nordeste e Norte do país¹⁷. O censo também apontou que menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentava a escola e que a taxa de escolarização entre 7 e 14 anos era de 30,6%. Esses dados demonstram os enormes desafios a serem enfrentados no novo contexto de redemocratização brasileira.

A mudança no regime de governo com o fim do Estado Novo não impediu a implementação de ações que delimitassem mais sensivelmente a educação de adultos. Em 02 de janeiro de 1946 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n.º. 8.529, que previa o Ensino Supletivo. O Artigo 9º dispunha que “o curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos”. Cabe destacar, todavia, que na mesma data, também foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n.º.8.530, cujo Artigo 21, parágrafo único, limitava o ingresso de alunos com idade acima de 25 anos nos dois ciclos do Curso Normal. Mais uma vez é possível perceber obstáculos ao acesso de jovens e adultos a projetos de vida reservados a determinados grupos da sociedade. Neste caso, a carreira do magistério deveria ser seguida apenas por aqueles e aquelas que cujo percurso formativo fora feito no tempo considerado normal.

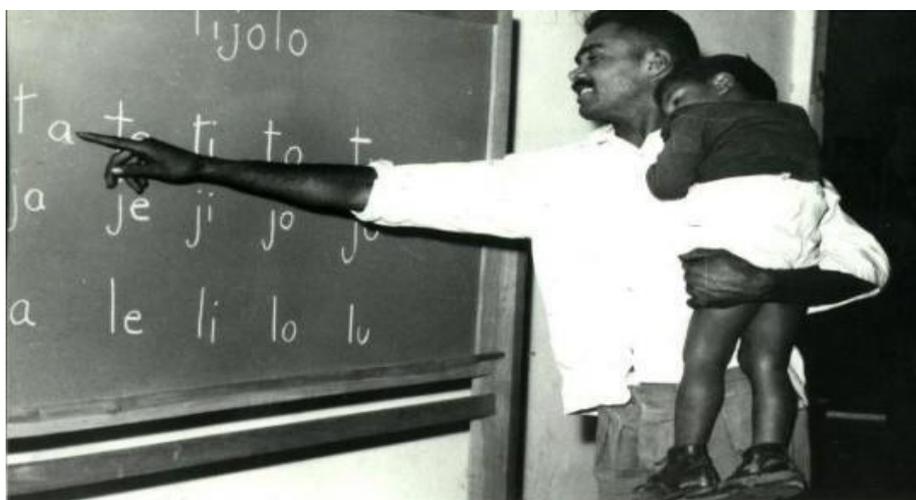
A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), teve como objetivo reorientar e coordenar os trabalhos do ensino supletivo para adolescentes e adultos, produzindo e distribuindo material didático, além de mobilizar a opinião pública e os governos estaduais e municipais. A educação de adultos, então, toma a forma de campanha nacional de massa, lançada em 1947 – a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Segundo Vargas, Vargas e Santos (2013, p. 40), a campanha se deveu a “além das pressões internacionais, ao altíssimo índice de analfabetismo existente na população. Houve uma grande mobilização, começando com dez mil classes, atendendo todos os municípios, e uma vasta produção de materiais pedagógicos.”

Apesar de os resultados não terem sido significativos intensificou-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Principalmente, porque no contexto da teoria da modernização o analfabetismo era concebido como causa do atraso e não como resultado do processo histórico, econômico, social e cultural do país, do qual o analfabeto era “tratado como incapaz e infantilizado” (VARGAS, VARGAS & SANTOS, 2013, p. 40) e os argumentos didáticos tinham como ênfase a criança.

¹⁷ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais#:~:text=Em%201940%20e%202000%20Brasil,%25%20para%2012%2C1%25.>

Em 1952, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) pelo Ministério da Educação e Cultura e que durou até 1963. O objetivo era capacitar e/ou formar professoras para atuar nas zonas rurais com o intuito de promover a melhoria da educação e das instalações escolares rurais, sob o entendimento, segundo Ferreira e Souza (2018), de que os docentes que atuavam no meio rural não eram capazes de tornar o homem rural em cidadãos com elevados padrões culturais. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), lançada em 1958, representou a busca de novos recursos para o problema do analfabetismo. A ênfase, todavia, repousou sobre a criança e o jovem que, segundo as percepções dos seus idealizadores, ainda podiam ter suas condições de vida modificadas. O adulto, portanto, foi deixado de lado, visto como alguém sem condições de experimentar mudanças. Por meio de ações dispersas e desarticuladas e com professores improvisados, a Campanha não acrescentou conteúdo considerável à questão do analfabetismo. Daí as campanhas terem recebido muitas críticas, especialmente as do chamado grupo de Pernambuco, do qual Paulo Freire¹⁸ era integrante.

Figura 2 - Pai e filha no quadro negro



Fonte: <http://forumeja.org.br/sistema.paulofreire>

Um outro marco deste período foi a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958. Nele ficou destacada a preocupação dos educadores em redefinir características e espaços de ensino da modalidade. Emerge também uma nova forma de pensar a pedagogia a ser usada com adultos. Segundo Paiva,

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nasceu no Recife, Pernambuco. É o brasileiro com mais títulos Honoris Causa (mais de 40), concedidos por universidades.

o Congresso [*marcava*] o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (1972, p. 210 apud HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 112).

Neste contexto histórico os movimentos de educação e cultura popular passaram a atuar, desencadeando processos de problematização da realidade, oportunizando uma leitura da realidade. Era uma proposta de ensino revolucionária e com resultados evidentes, o que levou o educador Paulo Freire a ser convidado, em 1963, a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, no governo João Goulart. Porém, devido ao golpe empresarial-militar o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, seus dirigentes presos e todos os materiais apreendidos.

Com a forte repressão sobre o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a educação de jovens e adultos foi entregue aos cuidados da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), criticada por seu caráter assistencialista e de orientação evangélica norte-americana.

A busca pelo crescimento e a necessidade de elevar os níveis de escolaridade da população fizeram com que a educação de jovens e adultos entrasse novamente na pauta das ações do governo. É criado, então, pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, com a designação de Fundação MOBRAL, mas sem contar com a participação de educadores ligados aos movimentos educacionais que antecederam o regime militar. Dois foram os programas implementados: o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI) que correspondia ao curso de 1ª a 4ª série do antigo primário, de forma compactada.

Outro destaque no período foi a regulamentação do ensino supletivo, contemplado no Capítulo IV, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Nela, o ensino supletivo proposto visava inaugurar uma nova concepção de escola, atendendo ao objetivo de recuperar o atraso dos que tiveram sua escolarização interrompida e fomentar a educação voltada para o futuro. Na verdade, tentava unir as oportunidades educacionais com as exigências do modelo de desenvolvimento adotado. O projeto de vida estabelecido para os educandos era o de torná-los aptos como mão de obra para o atendimento das expectativas do Brasil que, segundo o projeto desenvolvimentista, deveria despontar internacionalmente, ao invés de considerar as expectativas do educando.

Deve-se destacar que, embora houvesse uma aparência de protagonismo pleno do governo federal com relação ao ensino de adultos, este, na prática, acabou bailando à mercê da maré dos interesses do ensino privado. A lógica do ensino supletivo e o Mobral, ajustados à lógica desenvolvimentista do “milagre brasileiro”, buscaram construir uma escola neutra, que servisse a todos, sem considerar o desafio do enfrentamento do problema da exclusão do sistema escolar e do analfabetismo.

1.3 A educação de jovens e adultos: da redemocratização ao período atual (1985-2021)

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, abre-se um novo tempo de reconstrução a partir da participação de todos os setores da sociedade brasileira. A educação e, particularmente, a educação de jovens e adultos encontra a possibilidade de adquirir uma nova configuração.

1.3.1 Período de transição e os governos de Fernando Henrique Cardoso (1985-2002)

A redemocratização trouxe consigo a necessidade de uma nova modelagem da sociedade pela via constitucional. As primeiras experiências eleitorais do período, devolveram ao povo o direito de eleger governadores, em 1982, e prefeitos de capitais de estados e territórios, estâncias hidrominerais e municípios definidos como área de segurança nacional, em 1985, assim como a escolha dos integrantes da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986.

A Constituição Federal de 1988, portanto, nasceu sob grandes esperanças contidas e possibilidades vislumbradas e reavivadas com o fim da ditadura civil-militar. Considerada a mais avançada nos temas de educação e cidadania, seu texto final foi resultado da reorganização da sociedade, dos debates e clamores de segmentos diversos e das demandas represadas ao longo do período autoritário.

No tocante à educação, a Constituição de 1988 abriga o maior capítulo dentre todas as anteriores, com um total de dez artigos (205 ao 214) que tratam do tema. O Artigo 205 estabeleceu o princípio da educação como um direito de todos e dever do Estado, da

sociedade e da família, visando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208 estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para pessoas de 4 aos 17 anos, bem como àquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria. (BRASIL, 1988). São nesses dispositivos constitucionais que está ancorada primariamente a EJA. ao consagrar o direito ao ensino fundamental público e gratuito à todas as pessoas, independente de idade. Um “direito público subjetivo”, o que implica se tratar de um direito assegurado, defendido e protegido, com efetivação imediata, quando negado.

O artigo 208, ao determinar que o ensino fundamental obrigatório e gratuito fosse assegurado aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, reconheceu a existência de uma significativa parcela da população excluída e esquecida do sistema formal de ensino ao longo da história. A garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida soma-se ao conjunto de avanços incluídos na Constituição de 1988.

Todavia, o descompasso entre a garantia do direito e a sua plena efetivação e garantia pelas políticas públicas se manifestou nas décadas seguintes, revelando a força e a intenção do projeto das classes dominantes para a área educacional.

A extinção do Mobral em 1985 foi o primeiro passo para as transformações que ocorreram neste período na educação de jovens e adultos. Criticado por sua baixa qualidade, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (FUNDAÇÃO EDUCAR), subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, como órgão de fomento e apoio técnico, atuando de forma indireta junto aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Dedicou-se, também, à pesquisa e à produção de materiais, gerindo convênios e abrindo a porta dos ambientes universitários de práticas pedagógicas ligadas ao ideário da educação popular, até então na quase clandestinidade, em organizações civis e pastorais populares das igrejas.

Porém alegando a necessidade de enxugamento e ajustes nas contas públicas e rígido controle da inflação, o governo de Fernando Collor de Mello decidiu extinguir a Fundação Educar, em março de 1990. Tal medida “representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121). A promessa de implementar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), não aconteceu, salvo algumas tímidas ações pontuais, o que deixou uma lacuna na modalidade de ensino de jovens e adultos. Dessa forma, mais uma vez os cortes públicos, alegando a busca do

equilíbrio das contas e o atendimento dos interesses das forças do capital, alcançaram a educação.

Enquanto a Constituição de 1988 se apresentava como instrumento de valorização e sustentação legal da EJA como política pública, no decorrer da década de 1990 verificou-se a aparente desobrigação do Estado no cumprimento de seus deveres e de obediência constitucional. Tanto que nos anos seguintes mudanças no texto constitucional foram feitas, permitindo que o ideário neoliberal do período dos governos de Fernando Henrique Cardoso focalizasse o investimento no ensino regular de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos, deixando à cargo de governos locais e da sociedade civil (as ONGs em geral) a tarefa da eliminação gradual do analfabetismo da população jovem, adulta e idosa. Além disso, o referido governo fez aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro de 1996, modificando artigos da Constituição de 1988, e que previa, entre outras decisões, rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que não tiveram acesso em idade própria (Art. nº 211). Percebe-se a intenção do governo em se afastar do que a Constituição afirmava ser o dever do Estado, relegando a EJA ao abandono.

O principal marco da década de 1990 foi a aprovação da nova LDB, em 1996. A tramitação da nova LDB foi acompanhada com entusiasmo e esperança, especialmente pelos que aguardavam novas e mais profundas transformações para a modalidade de EJA. O texto final, todavia, expressou os embates e interesses de forças diversas, resultando em um texto que recuava em relação ao texto da Constituição de 1988, permitindo a desobrigação do Estado com a modalidade. Um exemplo foi a quebra, por emenda constitucional, do compromisso de eliminação do analfabetismo em dez anos. De igual modo, o direito à educação para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria perdeu o caráter de obrigatoriedade. Manteve-se o caráter gratuito, mas o direito precisa ser solicitado. Nesse aspecto, Haddad e Di Pierro (2000, p. 123) destacam que:

a nova LDB aprovada pelo congresso em fins de 1996 foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Há um retorno aos modelos anteriores, com a restauração da experiência dos exames supletivos. O Artigo 38 regulamenta que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames

supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. No parágrafo 1º e incisos I e II, a legislação estabelece como os exames serão realizados:

“§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”.

Cabe notar a redução das idades para conclusão e para acesso consequente aos exames, de 18 para 15 anos, no ensino fundamental, e de 21 para 18 anos, para o ensino médio. Esta mudança sinalizou a identificação entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular.

A LDB 9.394/96 não representou o desejo de todos os legisladores, educadores e segmentos da sociedade. Mesmo contendo lacunas, ainda assim representou um avanço. Para a EJA, o fato de ter sido caracterizada como modalidade de ensino que se torna objetiva como um direito social constitutivo de cidadania representou uma vitória. Deve-se considerar ainda como avanço o fato de a EJA deixar de ser considerada como compensação de caráter assistencial para fazer parte da organização da educação nacional. Com isso, jovens e adultos que tiveram seus percursos interrompidos, passam a ser considerados sujeitos de um modelo pedagógico específico, com recursos que permitem a eles a retomada de sua escolarização sem novos fracassos.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB /1996, asseguraram por meio dos sistemas de ensino a gratuidade aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Asseguraram, ainda, que os sistemas de ensino viabilizassem o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Conquistas significativas, ainda que em meio a outros desafios, tais como: melhor especificação do conceito de qualidade; metodologia e materiais didáticos adequados; formação inicial e continuada de professores para atuarem na modalidade; ofertas de horários além do noturno, a fim de adequar a modalidade às necessidades dos diferentes públicos que formam a EJA.

As funções e diretrizes curriculares da EJA foram definidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL,2000), visando a ratificar os compromissos firmados nos acordos internacionais. Neste aspecto, cabe destacar a Declaração de Hamburgo, documento síntese e indutor de políticas aos países signatários, subscrito na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo – Alemanha, em

1997. Nela se consolidou a concepção ampliada de EJA, entendida como um processo contínuo que ocorre em todos os espaços da sociedade em que jovens, adultos e idosos constroem e compartilham conhecimentos e saberes ao longo da vida. Por essa concepção, a EJA

é mais que um direito: é a chave para o século XXI [...] Um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico[...] para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo (UNESCO, 1997).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso foi também instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/1996, que regulamentava a distribuição dos recursos financeiros destinados ao ensino fundamental para os estados e municípios. Como um dos braços da reforma educacional promovida pelo referido governo tinha como objetivo a restrição do gasto público de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica. A descentralização de encargos financeiros e a racionalização e redistribuição do gasto público com o ensino fundamental integravam esta política. Com a focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes, o Fundo desconsiderou a educação infantil, o ensino médio e os estudantes da EJA na definição de recursos financeiros alocados. Assim, a EJA passou a disputar recursos públicos não utilizados pelo FUNDEF com os outros segmentos: a educação infantil no âmbito municipal e o ensino médio no âmbito estadual. Cabe destacar que a Lei nº 9.424/1996, em seu texto original, incluía os alunos do supletivo na repartição dos recursos financeiros. O trecho, todavia, foi vetado pelo presidente da República. Como consequência, observou-se a queda nas matrículas nos cursos supletivos e a ampliação do atendimento no ensino regular para a infância. Mais uma vez a educação para jovens e adultos é considerada, na prática, secundária como política pública e de investimento não prioritário, atendendo ao neoliberalismo que se tornava hegemônico naquele momento histórico.

Ainda no governo Fernando Henrique Cardoso foram implementados o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995, e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O PLANFOR destinava-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, sendo uma formação complementar e não que substituísse a educação básica. Seu propósito era elevar a qualificação de jovens e adultos do campo e da cidade, com financiamentos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Por

meio de uma rede descentralizada e heterogênea de parceiros públicos e privados, mediante assinatura de convênio, visava ampliar a oferta de educação profissional, qualificando e requalificando 20% da população economicamente ativa anualmente. O programa se mostrou com baixa eficácia dado ao seu caráter aligeirado e assistencialista.

O Pronera, criado em 1998, foi resultado de uma articulação entre movimentos sociais do campo, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e universidades públicas, sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Seu alvo principal era a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto, segundo Haddad e Di Pierro (2000). Para Julião, Beiral e Ferrari (2017), o programa tinha como proposta oferecer cursos desde a alfabetização até o Ensino Superior, sendo um dos programas mais amplos de educação do campo.

No final do governo Fernando Henrique Cardoso, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com objetivo principal de construir uma referência nacional de EJA, tendo como base a avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos ao longo do processo formativo. A partir de 2009, no entanto, o ENCCEJA passou a ser realizado para certificação apenas do Ensino Fundamental, posto que com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a certificação do Ensino Médio passou a ser feito por ele. No entanto, a partir de 2017 o ENEM deixou de conferir certificados do Ensino Médio, retornando ao ENCCEJA a responsabilidade original.

Ao longo dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-2002) não se verificou uma política destinada a reduzir o analfabetismo, apesar do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), implantado em 1997 com vistas à alfabetização de jovens de periferias urbanas e tendo sido criada uma ONG para sua execução. Tratava-se de um programa de caráter aligeirado e assistencialista, sem articulação com a continuidade do processo educativo, conforme destacam Julião, Beiral e Ferrari (2017). Era o conceito do “estado mínimo”, do ideal neoliberal, agindo na política educacional, particularmente na EJA. A sociedade civil foi chamada para assumir a tarefa de resolver a questão do analfabetismo por meio de Universidades públicas e privadas, do empresariado e segmentos religiosos, enquanto o Estado se afastava do cumprimento de seu dever constitucional.

Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017), o esforço do governo Fernando Henrique Cardoso em estabelecer a EJA enquanto política pública de Estado foi tímido, descontínuo e diversificado, além de repassado a organizações diversas, transferindo para o Ministério do

Trabalho a gestão e o financiamento de boa parte da educação profissional. Trata-se, assim, de um período contraditório, pois, embora tenha elevado a EJA à posição de modalidade de ensino da Educação Básica, promoveu, no mesmo ano, o veto que impedia a contagem das matrículas da EJA no repasse dos recursos previstos no Fundef. O resultado foi a redução dos recursos para a EJA, desestimulando estados e municípios a ofertarem vagas na modalidade, de acordo com Barros, Guedes e Andrade (2018).

Percebe-se que a EJA não ocupou lugar significativo na agenda política governamental, pois quando esforços e legislação a seu favor foram implementados, retrocessos seguintes inviabilizaram avanços, sendo a questão do analfabetismo e da educação de jovens e adultos considerada resolvida, até que novos esforços, lutas e resistências trouxessem a questão novamente para o centro das discussões. Diante de um quadro que apresentava mais de 960 milhões de analfabetos e um evidente analfabetismo funcional, a questão se impôs como um problema significativo em todos os países industrializados, assim como nos países dependentes.

Esse quadro alarmante mundialmente propiciou, na década de 1990, encontros internacionais que influenciaram os rumos da educação brasileira, particularmente a educação de jovens e adultos. Na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e financiada principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, ficou evidenciado o direito à educação para todos. No entanto, este direito acabou sendo limitado ao direito de todas as crianças à educação. Já a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, representou um ponto de inflexão na luta pelo direito à educação para todos e, especialmente de jovens e adultos e de forma continuada e para a vida. Nela foi alargado o entendimento do direito à educação continuada durante a vida, independentemente da idade, e garantida por medidas que viabilizassem o exercício desse direito.

Cabe destacar, também, os Fóruns de EJA, que atuaram no sentido de impedir que ações governamentais impedissem a implementação dos compromissos firmados na V CONFINTEA. Resultado da mobilização da sociedade civil, os Fóruns buscaram e buscam a efetivação do direito à educação para todos, de conformidade com o que ficou consagrado no texto da Constituição de 1988.

Conforme já mencionado, outro marco regulatório importante para a modalidade são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas através do Parecer 11/2000 (CNE/CEB), tendo Jamil Cury como relator, que trouxe para o corpo do

texto o amadurecimento das discussões e experiências sobre a EJA. As diretrizes curriculares reconhecem, entre outras, as identidades pessoais e as diversidades coletivas que compõem a modalidade; ressalta a EJA como direito, reparação e equidade; supera a visão preconceituosa do analfabeto, reconhecendo sua pluralidade e diversidade cultural e regional; e afasta o conceito de suplência elevando a EJA à modalidade com perfil próprio.

Neste mesmo contexto, no início do novo milênio, a Lei Federal nº 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), fundamentado na Emenda Constitucional nº 14 de 1996, na LBD 9.394/96 e nas declarações internacionais de Jomtien e de Hamburgo. O PNE objetivava a integração de ações do poder público distribuídas em metas e prazos para EJA, visando a universalização do acesso à educação básica de jovens e adultos e que conduzissem à erradicação do analfabetismo no país. A meta, todavia, continua no atual PNE, Lei 13.005/2014, que estabeleceu o ano de 2024 para se atingir a meta zero, o que parece ser, mais uma vez, difícil de atingir.

1.3.2 Governos Lula e Dilma (2003-2016)

A partir de 2003, o Brasil passou a viver um novo momento com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). No período, foram promovidos reformulações e avanços na política nacional de EJA. Em uma sequência histórica, de acordo com Julião, Beiral e Ferrari (2017), destaca-se: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), em 2004; a aprovação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundef, a partir de 2007 e que passou a incluir as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos (Lei nº 11.494/07); a proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, em 2007 – reconhecida como importante estratégia para reunião de representantes para trabalhar em conjunto o estabelecimento de uma agenda de compromissos estaduais com metas para a educação de Jovens e Adultos – e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), em 2010.

Quanto à escolarização e profissionalização de jovens adultos e idosos foram instituídas as seguintes ações: o Programa Brasil Alfabetizado; Projeto Escola de Fábrica;

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

O Programa Brasil Alfabetizado tinha por objetivo alfabetizar jovens, adultos e idosos, com atendimento prioritário a municípios que apresentavam a taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, com o oferecimento de apoio financeiro para a implementação de ações do programa que garantisse a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. De conformidade com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, em 2012, entre 2003 e 2012, o Programa atendeu 14,7 milhões de pessoas. Desse total, somente 46,73% compreendem um texto muito simples, tendo alcançado um nível rudimentar de alfabetização, após os seis a oito meses de curso - um dos principais pontos de crítica, junto com a queda vertiginosa da oferta de vagas ao longo dos anos. Além disso, a estimativa é de que apenas 16,31% desse contingente deu continuidade aos estudos na EJA, assinalam Julião, Beiral e Ferrari (2017).

O Projeto Escola de Fábrica foi instituído pela Lei 11.180, de 23/09/2005, com o objetivo de oferecer formação profissional para jovens de 16 a 24 anos. De acordo com o Portal MEC¹⁹, o projeto previa a abertura de 558 escolas em fábricas de diferentes segmentos da economia, por meio de uma parceria com instituições gestoras (organizações não governamentais, prefeituras, fundações, cooperativas, escolas técnicas, organizações da sociedade civil de interesse público - Oscips) que ficavam responsáveis pela produção técnico-pedagógica, pelo acompanhamento e gestão, além da avaliação e certificação dos alunos. As empresas participavam com a infraestrutura física, com o pagamento dos instrutores e com os custos decorrentes da implantação das unidades formadoras.

O Projovem foi criado em 2005, destinado aos jovens entre 18 e 24 anos que não tivessem concluído o Ensino Fundamental e sem vínculo empregatício. O princípio fundamental do programa era a integração entre Educação Básica, a qualificação profissional e a ação comunitária. Seu eixo fundamental visa o desenvolvimento integral no âmbito da educação, do trabalho, da cultura e do acesso às tecnologias da informação. Apesar de muitas dificuldades para o alcance de metas, em 2010, diante da comprovada eficácia de sua ação, o programa deu origem ao ProJovem Integrado com as modalidades ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

O Proeja foi criado em 2005, oferecendo educação profissional técnica em nível de Ensino Médio. Integrando trabalho, ciência, técnica, tecnologia e humanismo científico,

¹⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211

cultural, político e profissional, o programa busca oferecer condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (ZAMPERETTI E NEVES, 2013). “O Proeja alcançou muitos avanços nos anos iniciais de sua implementação, tornando-se responsável pela inserção do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (JULIÃO, BEIRAL & FERRARI, 2017, p.49). Diante de desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão, quadro agravado pela interrupção de investimento de recursos de ordem técnica e financeira, foi substituído gradativamente, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Lei nº 12.513/11.

Além destes foram implantados o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao MEC. (BARROS, GUEDES e ANDRADE, 2018, p. 8).

A despeito desses avanços, como também a inclusão da EJA em programas de assistência estudantil, com direito a livro didático, merenda escolar, transporte estudantil e recursos do Fundeb, tais políticas públicas não ofereceram resultados profundos no atendimento ao público da EJA, pois, segundo Barros, Guedes e Andrade (2018, p. 9), “os programas se constituíam em rearranjos das campanhas de alfabetização tão conhecidos por profissionais da Educação”, seguindo um mesmo sentido dado à modalidade até então.

Na sequência dos governos petistas, observa-se como marca distintiva do governo Dilma Rousseff a criação do Pronatec, em 2011, com vistas a atender a demanda por mão de obra qualificada quando a economia seguia em ritmo de expansão. O programa, no entanto, sofreu críticas, sendo as principais: a) curta duração da maioria dos cursos, entre dois meses e a um ano, de baixa complexidade tecnológica e sem a capacidade de dar base para inserção no mercado; b) ausência de monitoramento e divulgação de resultados do programa; c) frágil acompanhamento sobre a qualidade dos cursos; e, d) falta de atenção quanto à evasão que, em alguns casos chegava a 50%. Entre 2011 e 2014 em torno de 1 milhão de estudantes abandonaram os cursos (BARROS, GUEDES, ANDRADE, 2018).

Em 2009, o Brasil sediou a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Em seu documento preparatório, a participação brasileira destacou a realidade da EJA no Brasil naquele momento. No documento, tendo como base dados da PNAD-2006, entre 1997 e 2006 o conjunto de matrículas do Ensino Fundamental aumentou em 59%, passando a representar 10,5% das matrículas do país. No tocante à EJA no Ensino Médio, os

dados apontaram um aumento de 344% no mesmo período, enquanto o crescimento de matrículas no Ensino Médio Regular apresentou crescimento de 39%, revelando que quanto menor crescimento da matrícula no Ensino Médio Regular, maior será a demanda potencial por EJA, segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017). Este aumento se deveu à ampliação do atendimento pela rede estadual. Apesar disso, a partir de 2007 o censo escolar começou a apontar queda nas matrículas de EJA. Em 2007, a queda representou quase quinhentas mil matrículas em relação ao ano anterior, tendência que se manteve a partir de então, em maior ou menor proporção.

A redução do número de matrículas, todavia, não significa que um número menor de jovens e adultos necessitam desta política. O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) ressalta que:

apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL, 2009, p. 17).

As ações empreendidas nas duas últimas décadas não foram suficientes para superar a enorme desigualdade educacional brasileira, produto e produtora das desigualdades econômicas e sociais. Ações que, em maior ou menor escala, seguiram o conceito restrito de alfabetização, limitada a ler, a escrever e a contar, sem objetivar a inserção de pessoas jovens e adultas em um processo educacional continuado, além de utilizar educadores voluntários, muitos dos quais sem formação para o magistério. Perdurou, também, a participação fragmentada do Estado na implementação de políticas públicas de EJA. Os programas e projetos contaram com uma forte participação privada e de segmentos da sociedade, seguindo a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. As barreiras encontradas na concretização das políticas públicas de EJA também revelam a profundidade da estrutura educacional estabelecida em nosso país, construída para atender prioritariamente as classes dominantes em detrimento das classes populares. Desse modo, como ressalta Oliveira (2007), mantém-se viva a necessidade de uma reinterpretação permanente dos processos que causam desigualdade, exclusão escolar e interrupção do exercício do direito à educação.

A tabela nº 1 a seguir apresenta a queda em termos percentuais do número de analfabetos no Brasil, desde 1940. Deve-se considerar, todavia, que, em 1940 a população

brasileira era de pouco mais de 41 milhões de habitantes, com 16,4 milhões de analfabetos. Em 2000, embora o percentual de analfabetos fosse 13,6%, éramos 174,8 milhões de brasileiros e, curiosamente, tínhamos os mesmos 16,4 milhões de analfabetos de sessenta anos antes. Em 2010, para uma população de 195,7 milhões de habitantes, havia 13,9 milhões de analfabetos, representando 9,6%. Em 2021 a população brasileira é de 214,5 milhões de habitantes para um total de 11 milhões de analfabetos. Embora tenhamos de considerar idade e crescimento da população, entre outras questões, em uma primeira avaliação, percebemos que ainda estamos longe de alcançar a meta de zerar o número de analfabetos em nosso país.

Quadro 6 – Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no Brasil (1940-2020)

1940	56%
1960	39%
1980	25,5%
2000	13,6%
2010	9,6%
2016	7,2%
2018	6,8%
2020	6,6%

Fonte: construída pelo autor com dados de www.ibge.gov.br

A esses dados deve se somar o fato de que mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não concluiu a Educação Básica, o que representa um total de 69,5 milhões de adultos (51,2%), de conformidade com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, a partir de 2016, após o traumático impeachment, a Educação de Jovens e Adultos segue um caminho incerto e com grandes possibilidades de retrocessos e novos desafios nos próximos anos.

1.4 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Conquanto a meta de universalização do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes tenha sido praticamente alcançada na última década, em relação às populações jovens e adultas, ainda contamos com elevados índices de analfabetismo, de insucesso

escolar, de interrupções no percurso da educação básica e de não conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

A EJA se faz presente neste contexto, com uma identidade histórica que se baseou no caráter supletivo, compensatório e de correção de fluxo escolar, o que se estende até hoje. Nela está embutida a responsabilização do aluno pelo seu insucesso, cabendo a ele os esforços para resolver seu “problema” com a escola. A escola, assim, se coloca diante do aluno nos termos de estar ali para “resolver problemas” e não para garantir direitos que foram subtraídos pelo processo histórico social, econômico e político a que foi submetido este jovem ou adulto trabalhador.

O formato que a educação destinada aos jovens e adultos adquiriu ao longo da história republicana brasileira (voluntário, assistencialista, estatístico e de “campanha”), ofende o sentido mais essencial da educação, sobretudo após a Constituição de 1988, que não deve ser a concessão ou a expressão de bondade, mas a garantia de direito, essencial à formação de cidadãos conscientes, sujeitos da história e protagonistas sociais.

A perspectiva de atendimento às exigências de mercado, de acumulação, de um capitalismo neoliberal em detrimento da real necessidade do educando da EJA eleva barreiras e aprofunda desigualdades, podendo vir a enfraquecer a esperança de ser a sala de aula um caminho para a construção de novas etapas na formação educacional. Mas, além de considerar o dispositivo legal, “pensar uma identidade para EJA é permitir reflexões para imaginar (e construir) uma escola que atenda às necessidades de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos” (JULIÃO, BEIRAL e FERRARI, 2017, p. 43).

Os sujeitos de EJA possuem histórias e vivências diversas e particulares, que apontam para a diversidade de seu público. Segundo Di Pierro (2005, p. 1120) a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos foi formada “em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos”. Assim, convencionou-se considerar os sujeitos de EJA como sendo migrantes rurais adultos de baixa renda ou jovens urbanos pobres. No entanto, a diversidade de suas identidades alcança limites mais elásticos e singulares, antes não considerados, posto que

durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características bio-psico-sociais bem distintas e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade), etc. (...) Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da

EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas (JULIÃO, BEIRAL e FERRARI, 2017, p. 48).

A EJA, portanto, atua com aquelas e aqueles que tiveram o seu percurso escolar interrompido por questões diversas, sociais ou econômicas, mas que retornam à escola e à sala de aula, possivelmente em busca da realização de sonhos e projeto de vida. Alunos e alunas que, em meio a sua escolarização regular, se viram privados da escola pela necessidade de cooperar ou assumir o sustento da casa ou o cuidado dos irmãos mais novos; que mudaram de bairros ou comunidades; que sucumbiram diante da pequena estrutura familiar; que se viram envolvidos na maternidade ou na paternidade, de forma repentina ou desejada; que se envolveram em atividades ilícitas; que sofreram *bullying* ou que, simplesmente, passaram despercebidos pelo sistema escolar, sem que este oferecesse algum tipo de auxílio, pedagógico ou social, entre outros motivos. Por outro lado, a juvenilização mais recente da EJA ajuda a esboçar o perfil de um novo público da modalidade, que passa a ser buscada por aqueles que deixam voluntariamente ou compulsoriamente o ensino regular com vistas a encurtar o caminho da certificação, sem que pertençam, necessariamente, às classes pobres.

Esses educandos levam para a sala de aula sua bagagem em forma de experiências distintas daqueles que percorrem o ensino regular. Jovens que possivelmente estão em busca de algo que pode ser alcançado com o resultado da sua volta, permanência na escola e a certificação desejada. E é, possivelmente, este projeto de vida, a razão que faz com que este jovem permaneça na sala de aula, mesmo diante de obstáculos, estigmas e limitações. E este projeto de vida deve ser percebido, interpretado e potencializado no processo educativo oferecido pela modalidade.

De conformidade com dados do IBGE, Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), segundo trimestre de 2020, 12,8 milhões de brasileiros estavam desempregados, correspondendo a 11,8% da população. Do total das pessoas sem emprego, 64,6% eram de pretos e pardos e 7,3% de jovens entre 18 e 24 anos, o que resulta, segundo a UneAfro²⁰, em uma inevitável aceitação de subempregos, com relações trabalhistas precarizadas e baixa remuneração. A desigualdade racial repercute no emprego e na educação. Apesar de todas as ações afirmativas a partir de 2005, 52% dos negros em idade para cursar o ensino superior, cursava o ensino médio. Em 2017, 51,5% dos brancos com ensino médio completo ingressaram no ensino superior, enquanto apenas 33,4% dos pretos e pardos, nas

²⁰ <https://uneafrobrasil.org/empregabilidade-da-juventude-negra-conquistas-e-desafios/>

mesmas condições, conseguiram ingressar, conforme dados do IBGE, destacados pela UneAfro.

Quanto à exposição de riscos, o Atlas da Violência – estudo que mapeia os homicídios no Brasil a partir de recortes como faixa etária, cor, escolaridade, gênero e lugar de habitação – apontou, em 2020, a ocorrência de 30.873 jovens vítimas de homicídios, representando 53,3% do total de homicídios no país (CERQUEIRA & BUENO, p. 20). Os negros (pardos e pretos, segundo classificação do IBGE), representaram 75,7% das vítimas de homicídio. Para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Isto aponta para a desigualdade que se revela na concentração dos indicadores de violência letal contra a população negra, explica o Atlas. Não obstante tenha ocorrido uma queda no número de homicídios entre 2017 e 2018, esta queda se concentrou entre a população não negra, evidenciando ainda mais claramente a grande exposição à violência vivida pelos negros (CERQUEIRA & BUENO, 2020, p. 47). Deve-se considerar, ainda, que segundo o IBGE e os dados do Censo Maré, a serem avaliados com mais detalhes no próximo capítulo, indicam que as comunidades do Rio de Janeiro são habitadas, em sua maioria, por não brancos. Esta é a realidade vivenciada por jovens alunos de EJA das favelas do Rio de Janeiro, não sendo diferente na Maré.

1.5 Desafios novos e antigos enfrentados pela educação de jovens e adultos

A história da EJA é permeada por avanços e retrocessos que evidenciaram o sentido da educação voltada para as classes pobres. Assim, ainda há muito a ser conquistado.

Não obstante a Constituição Federal de 1988 tenha representado um grande avanço para a modalidade, bem como, a partir dela, as legislações mais recentes que seguiram o seu espírito tenham também contribuído neste sentido, a EJA, mesmo integrando a Educação Básica, com todas as proteções legais, ainda encontra grandes barreiras para ser reconhecida como direito legítimo e incontestável na prática. A tendência hegemônica neoliberal, dominante no mundo, a partir do final dos anos 1980, impôs a sua lógica também na educação. Neste contexto a EJA é vista como mercadoria pouco rentável e voltada à parcela da população de alunos jovens e adultos, em sua maioria, pobres, negros, de periferia ou comunidades, trabalhadores de atividades básicas ou informais e, portanto, sem interesse para as classes dominantes e pouco relevantes para receberem investimentos significativos dos

governos – o que concorda com a trajetória histórica da educação de jovens e adultos em nosso país.

Apesar da quase universalização do Ensino Fundamental, a EJA continua recebendo atenção mínima no tempo presente. Decerto, o acesso de jovens, adultos e idosos à escola foi, de certa forma, facilitado por conta de algumas políticas públicas implementadas na primeira década do novo milênio. Porém, essas políticas ainda são insuficientes diante da demanda potencial de jovens, adultos e idosos interditados historicamente do direito à educação. Apesar de a porta da escola ter sido aberta, novos muros se erguem bloqueando o acesso à educação escolar àqueles que, em decorrência de processos históricos desiguais e excludentes, foram interditados da educação escolar na infância e/ou tiveram a caminhada escolar interrompida.

Questões ligadas ao currículo, às práticas pedagógicas, à formação inicial e continuada de professores, somadas a inadequação do espaço físico e de políticas públicas orientadas a atender as especificidades da modalidade são mediações geradoras de contradições e de novas demandas, que resultam na exclusão educacional de milhares de jovens e adultos. De conformidade com os estudos de Barbosa e Pires (2020) é possível indicar alguns desafios enfrentados pela modalidade, a saber: redução de investimentos, que ocasiona a diminuição de matrículas e fechamento de salas/escolas; a limitada garantia da escolarização nas áreas geográficas onde a demanda ainda é grande; a crescente juvenilização da EJA; a necessidade de fortalecimento da educação no campo e nos espaços privados de liberdade; precário investimento na estrutura didática e tecnológica para o ensino da EJA; a efetiva inclusão e atendimento das necessidades educativas especiais de jovens e adultos com deficiências; a necessidade de repensar a flexibilização dos horários de estudos e trabalhos dos estudantes, entre outras. Desafios estes, que se intensificaram no contexto da recente pandemia de Covid-19.

Outro aspecto preocupante é a proposta anunciada no Governo Temer no bojo da reforma do Ensino Médio de se oferecer 80% da carga horária total do ensino da EJA na modalidade à distância (EaD), além do fechamento de escolas e redução das matrículas da educação presencial, devendo ser canalizadas para a oferta semipresencial nos CEJAs, e ainda o fomento dos exames de certificação (ENCCEJA), sobretudo a partir de 2017. Medidas que caminham para a desescolarização da EJA.

Diante dos novos cenários levantados no terceiro milênio, bem como neste momento excepcional de pandemia mundial, a Declaração de Hamburgo preconiza a necessidade do oferecimento de educação continuada ao longo da vida, o que aponta para a questão da

dificuldade da modalidade EJA responder a este aspecto fundamental para este tempo, em se mantendo os obstáculos até então apontados. É preciso considerar a EJA como a porta de entrada ou reentrada no curso do aprendizado que não visa apenas repor a escolarização perdida ou não obtida, mas assegurar que o fluxo do aprendizado continuado e que se processa ao longo da vida seja assegurado. Sendo assim, “(...) os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente” (DI PIERRO, 2005, p. 1119). A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir

frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p.1119, 1120).

À luz da história, dos avanços e dos desafios atuais, entendemos que a EJA encerra um campo onde projetos de vida podem ou não ser construídos, reencontrados e alimentados, estimulando os jovens que recorrem à modalidade a permanecerem na escola e no percurso educacional. Projetos de vida que não sejam impostos pela força do processo histórico acachapante e que reserva, mormente, às classes populares, espaços e condições que não coloquem em risco os privilégios seculares das classes dominantes.

Ao nos debruçarmos sobre a comunidade da Maré, visitando sua formação, resistência e peculiaridades, poderemos compreender melhor como o processo histórico incidiu e ainda incide sobre os jovens que vivem, trabalham, se divertem e estudam neste gigantesco complexo de favelas.

2 ACOMPANHANDO O MOVIMENTO DA MARÉ: PRESENÇA E RELEVÂNCIA DA COMUNIDADE NA REALIDADE URBANA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Não é de hoje a presença de concentrações populacionais carentes economicamente que, reunidas, voluntária ou compulsoriamente, moram, vivem, desenvolvem laços fraternos, compartilham discórdias e lutam pela vida. Formada por habitações simples e improvisadas, as favelas e os “morros”, juntamente com os cortiços no centro do Rio, integraram as alternativas de moradia, inicialmente aos brancos pobres, mestiços e negros livres, ainda no século XIX. Com a abolição da escravatura, os negros libertos, lançados em meio à sociedade sem qualquer assistência do Estado, sem escolarização mínima e sem formação profissional, precisavam naquele novo momento de moradia. Restou a eles incharem os casarões já ocupados e a buscarem alternativas ainda mais precárias, porém ao seu alcance, nos morros que cercavam o centro da cidade.

Entende-se, portanto, que a Lei Áurea, embora seja um símbolo significativo da resistência e luta pela liberdade e igualdade, foi insuficiente para solucionar as tensões já existentes em um processo histórico de transição para o trabalho assalariado, como também não aboliu, na prática, a senzala. Esta representou o lugar da exclusão dos benefícios sociais e direitos resultantes do trabalho, em razão da exploração, da violência e da dominação das elites econômicas e sociais. Desse modo, a Abolição libertou juridicamente os escravizados, mas não aboliu a estrutura social escravista. Segundo Rodrigues e Furno (2019), os cortiços, os morros, as favelas e a periferia são frutos de um projeto de Brasil, pautado na dominação externa, no latifúndio e na precarização do trabalho, que repercutem no espaço geográfico ocupado pelas classes populares para moradia.

Os morros e as favelas, ou comunidades²¹, como se convencionou tratar recentemente, passaram a fazer parte da cena urbana das cidades brasileiras e, particularmente, do território carioca e de sua região metropolitana. A favela expressa o desejo de ser cidade e de desfrutar o modo de vida urbano. De acordo com Cavalcanti (2017)

²¹ O uso do termo comunidade ao invés de favela procura esvaziar o estigma e o sentido pejorativo dado ao lugar e aos seus habitantes, chamados de favelados. O termo favela apegou-se ao imaginário popular como lugar de desordem, pobreza e crime; por conseguinte, o favelado é o pobre mal-educado, vagabundo e dado a práticas criminosas. O uso do termo comunidade é a tentativa de resgatar o respeito da sociedade e do Estado aos moradores das favelas, bem como aproximar o lugar e seus habitantes para o contexto da cidade e dos direitos diante do poder público. Não obstante isso, na prática, a mudança de um termo para outro, representou um eufemismo que poucos resultados produziram na vida da população que mora nestes espaços. Os mesmos estereótipos foram transportados de um termo para outro, os mesmos problemas se fazem presentes e o mesmo abandono ainda é real. Em um sentido prático, a comunidade continua sendo a mesma favela de antes.

a favela é construída na medida do possível, com os materiais que consegue reunir e com a técnica que é conhecida, representando o esforço de cada família na busca da vida urbana. Ela é marcada pela irregularidade, tanto no sentido fundiário e jurídico, como também em sua delimitação territorial e organização dos lotes e gabaritos das edificações; por outro lado, favorece os laços de sociabilidade, identidade e lutas comuns compartilhadas.

Desde a segunda metade do século XIX, jornais e livros já retratavam as habitações populares, inicialmente os cortiços do centro do Rio de Janeiro, e depois as favelas, sob o olhar preconceituoso da elite. Este olhar marcou os espaços de habitação das classes populares como lugar de pobreza, de gente desocupada e perigosa, de crime e desobediência às leis, de foco de epidemias e de ameaça à sociedade²². De conformidade com Valladares (2000, p. 7)

no Rio de Janeiro, assim como na Europa, os primeiros interessados em esmiuçar a cena urbana e seus personagens populares voltaram sua atenção para o cortiço, considerado no século XIX como o *locus* da pobreza, espaço onde residiam alguns trabalhadores e se concentravam, em grande número, vadios e malandros, a chamada “classe perigosa”.

No anseio de transformar a paisagem da cidade do Rio de Janeiro, os primeiros anos do século XX foram marcados por uma verdadeira revolução arquitetônica e estética. Com o objetivo de dar ao Rio de Janeiro ares europeus e livre da lembrança do passado colonial e imperial tem início um conjunto de obras na região central da cidade. Sob a batuta do prefeito do Distrito Federal Pereira Passos, além das obras que redesenharam a fisionomia da cidade, ficou marcada a imagem do “bota-abaixo”, que removeu para os morros, inicialmente, e, posteriormente, para a periferia, os habitantes dos cortiços existentes nas apertadas e pouco arejadas ruas do centro do Rio.

Estabelecida a habitação em morros da cidade, ainda que não tão amplamente generalizada, a favela passa a ser vista e se torna problema. A partir da década de 1920, segundo Valladares (2000, p.12) a favela é apresentada, em campanha pela sua erradicação, como “lepra esthetica” e também é citada no plano de remodelação e embelezamento da cidade do Rio de Janeiro, proposto por Alfred Agache, em 1930, que denunciava “o perigo representado pela permanência da favela”. Constatado o perigo, “em 1937 o *Código de obras* proibiu a criação de novas favelas, mas pela primeira vez houve o reconhecimento de sua existência, dispondo-se a administrar e controlar seu crescimento” (VALLADARES, 2000,

²² Aluísio Azevedo (1857-1913), literato porta-voz da elite, retrata este olhar preconceituoso sobre os cortiços do centro do Rio de Janeiro, no livro “O cortiço”, de 1890.

p.12). E assim, ao longo das décadas que se seguiram, a favela, seja nos morros da cidade ou nas faixas planas ocupadas por loteamentos clandestinos nas periferias e invasões, permaneceu tratada com violência, ora pela omissão, ora pelo ímpeto de sua proibição e combate, por meio de remoções não planejadas.

A favela, pode ser vista como produto do Estado que prioriza e coloca sua máquina a serviço do capital e das classes privilegiadas, resultado de um capitalismo superexplorador e que, segundo Rodrigues e Furno (2019) mantém um território modernizado e uma periferia (favelas, morros e bairros periféricos) ainda sem saneamento básico. Este quadro singulariza o capitalismo brasileiro extremamente desigual, dependente e subdesenvolvido.

De acordo com Fernandes (1973), o capitalismo dependente periférico *é a* realidade histórica na América Latina. Trata-se de uma dependência estrutural que se adapta às relações centro-periferia diante das novas condições históricas. Nesse entendimento, o subdesenvolvimento latino-americano se funda na dinâmica capitalista com um caráter dependente, com a inserção da América Latina na divisão internacional do trabalho atuando na transferência de parte do valor que produz para o centro. É uma relação de subordinação entre as economias centrais e periféricas. Estas, em geral, foram colônias e tiveram um desenvolvimento industrial tardio, dependendo para o seu desenvolvimento industrial, de capitais e tecnologia compradas no exterior, no centro, o que mantém e aprofunda a relação de subordinação e subdesenvolvimento permanente. Assim, conforme Fernandes (1973), desde o antigo sistema colonial até a contemporaneidade, a estrutura societária da América Latina foi organizada tendo como base a dominação externa, em um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático. Sobre o modelo de capitalismo desenvolvido no contexto latino-americano, Galeano (2021, p. 158) escreveu que “as burguesias destas terras nasceram como simples instrumentos do capitalismo internacional, prósperas peças da engrenagem mundial que sangrava as colônias e as semicolônias”. Uma realidade cujas bases repousam no processo de colonização e de formação dos países, quando de sua independência.

E esta relação de dependência repercute no interior dos países com economias dependentes em que a classe trabalhadora alimenta as elites dominantes com força de trabalho e consumo, vivendo fora do centro, em favelas, morros e áreas periféricas desprovidas de infraestrutura básica, equipamentos públicos eficientes, segurança e respeito. Suas populações deslocam-se para os centros – as áreas nobres das cidades – para servir em empregos subalternos, formais ou informais, contribuindo para o enriquecimento da sociedade capitalista sem, no entanto, poder participar dele para suprimento de suas necessidades essenciais.

Podemos entender, dessa forma, a relação entre as áreas periféricas urbanas e os centros no Rio de Janeiro. Baixada, morros e favelas foram constituídos a partir das reformas urbanas do Centro do Rio de Janeiro, no início do século XX, das remoções das favelas e morros para as áreas periféricas e distantes das zonas sul e centro, na década de 1960 e de projetos que visaram manter as populações na periferia, notadamente, na década de 1990, ainda que de forma precária, mas distantes das áreas consideradas nobres da cidade. A Baixada, as favelas e os morros, passaram a abrigar a força de trabalho que sustenta a vida no Centro – na Metrópole – como também organiza o seu mercado interno de consumo com o excedente produzido por ela mesma (pelas fábricas instaladas nas periferias ou pela produção agrícola nela cultivada) e pela Metrópole, o que diminui a circulação da classe pobre pelos shoppings, mercados e comércio voltados para as classes média e alta, mantendo, todavia, o consumo em seus lugares de origem. Enquanto as áreas centrais recebem cuidados permanentes do poder público, as áreas periféricas convivem histórica e permanentemente com condições precárias e inaceitáveis neste terceiro milênio. Em São Gonçalo, por exemplo, encontramos bairros inteiros, a poucos quilômetros do centro do município, sem asfaltamento ou esgoto tratado. A Baixada padece historicamente com o abandono evidenciado pela falta de pavimentação de bairros, ausência de esgoto tratado, falta de água ou segurança. Os morros convivem com as dificuldades de acesso e os constantes riscos de deslizamentos das encostas. Todos os moradores destas áreas e suas dinâmicas de trabalho no centro ou desenvolvidas em suas comunidades voltam-se compulsoriamente, de uma ou de outra forma, para os interesses da Metrópole que cresce, é revitalizada constantemente, serve de cenário para fotos e vídeos que circulam pelas redes e se mostra maravilhosa com o zelo devotado dos gestores públicos. A periferia, no entanto, continua em sua resistência permanente, por vezes passiva e conformada, enfrentando seus dilemas e o abandono.

É importante considerar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil, em 2019, 5.127.747 domicílios ocupados em 13.151 aglomerados subnormais em todo país (para o IBGE, aglomerados subnormais são favelas, grotas, palafitas, mocambos, entre outros, sendo formas de ocupação irregular de terrenos públicos ou privados, com padrão urbanístico irregular, carentes de serviços públicos essenciais e localizados em áreas que apresentam restrições à ocupação, abrigando populações que vivem sob condições socioeconômicas, de saneamento e de moradias precárias)²³. No Rio

²³ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27728-quase-dois-tercos-das-favelas-estao-a-menos-de-dois-quilometros-de->

de Janeiro são 453.571 domicílios em aglomerados subnormais. Em 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou que na América Latina 111 milhões de pessoas viviam em favelas²⁴, sendo que no Brasil, conforme dados de 2020²⁵, levantados pelos institutos Data Favela²⁶ e Locomotiva²⁷, há um total 13,6 milhões de pessoas morando em favelas. O IBGE concluiu ainda que quase dois terços dos aglomerados subnormais (64,93%) estão localizados a menos de dois quilômetros de distância de algum hospital, sendo que destes, 79,53% estão a um quilômetro de algum posto ou unidade de saúde. Observa-se, portanto, que as favelas não se encontram longe do alcance das ações do Estado, mas sim do real interesse do poder público em priorizar o uso da máquina pública em favor destas comunidades. Este quadro revela a profundidade da desigualdade, acentuada e perpetuada pelo capitalismo neoliberal vigente, bem como a falta de interesse político dos governos e do Estado brasileiro em atuar no sentido de dar solução a esta questão. É nesse contexto que chegamos à Maré, o lócus da pesquisa.

2.1 As muitas histórias de uma comunidade

De acordo com o Censo do IBGE, a cidade do Rio de Janeiro, em 2010, contava com 6.320.446 habitantes, sendo que destes, 1.393.314 viviam nas 763 favelas em todo o município, um total, portanto, de 22% da população. Entre 2000 e 2010, a população carioca cresceu 8% no total, enquanto a população residente em favelas cresceu 19% e a não favelada 5%. Podemos concluir que a população favelada cresceu quase quatro vezes mais que a do restante da cidade.

O Censo Maré, realizado em 2013, contou 139.073 moradores (3.084 a mais que o Censo do IBGE de 2010), dos quais 51% são de mulheres e 48,9% de homens. A considerar

hospitais#:~:text=As%20popula%C3%A7%C3%B5es%20dessas%20comunidades%20vivem,13.151%20aglomerados%20subnormais%20no%20pa%C3%ADs.

²⁴ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/08/21/segundo-a-onu-111-milhoes-de-pessoas-vivem-em-favelas-na-america-latina.htm#:~:text=Cerca%20de%20111%20milh%C3%B5es%20de,da%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20Caribe%E2%80%9D>.

²⁵ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/moradores-de-favelas-movimentam-r-1198-bilhoes-por-ano>

²⁶ Localizado em Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro, é considerado o maior instituto de pesquisas sobre favelas no mundo.

²⁷ Localizado na cidade de São Paulo, se propõe a ir além dos números estatísticos e dar uma história e identidade aos resultados que apura.

os números do IBGE, a Maré ocupa o nono lugar em população entre os bairros do Rio de Janeiro²⁸. A distribuição de sua população, no entanto, é desigual, decorrente da história da formação de cada uma das 17 favelas que formam o complexo. Dentre as cinco maiores comunidades, estão as mais antigas, a do Parque União, Nova Holanda e Parque Maré. A média de ocupantes por domicílio nas comunidades da Maré é de 2,60 a 3,77 moradores.

Quanto às especificidades étnico-raciais, os dados coletados pelo Censo Maré apontam para 52,9% de pessoas residentes que foram declaradas pardas, 36,6% como brancas e 9,2% como pretas. Há, assim, 62,1% de pretos ou pardos, o que demarca uma presença étnico-racial predominante, uma realidade típica das favelas cariocas e do conjunto das periferias brasileiras. A favela da Nova Holanda tem a maior concentração de pretos e pardos, com 18,5%. A explicação possível dada pelo Censo estaria na origem da comunidade que remonta às políticas de remoção da década de 1960. A comunidade se formou como Centro de Habitação Provisória (CHP) para abrigar comunidades removidas compulsoriamente de áreas valorizadas da cidade e compostas em sua maioria de negros.

O complexo, ou bairro da Maré, se impõe e se destaca na paisagem do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Claramente delimitada por duas das principais vias expressas que ligam a zona Oeste ao Centro do Rio, a Avenida Brasil²⁹, e a Baixada Fluminense ao Centro do Rio, a Linha Vermelha³⁰. A região também é cortada pela Linha Amarela que responde pelo tráfego de 122 mil veículos por dia, ligando a Barra da Tijuca à Linha Vermelha. Devido a sua extensão de 800 mil metros quadrados (conforme figura 3), é considerado o maior conjunto de favelas do Rio de Janeiro, sendo elas: Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Parque Maré, Nova Maré, Nova Holanda, Rubens Vaz, Parque União, Conjunto Esperança, Conjunto Pinheiros, Vila do Pinheiro, Mandacaru, Vila do João, 'Salsa e Merengue', Marcílio Dias, Roquete Pinto, Praia de Ramos, Bento Ribeiro Dantas.

²⁸ Para efeito dessa pesquisa em dados momentos, com os dados fornecidos pelo IBGE., utilizaremos os dados fornecidos pelo Censo Maré, 2019, fazendo comparações.

²⁹ Segundo a Companhia de Engenharia de Tráfego - CET-Rio, passam diariamente pelos 58 quilômetros de extensão da avenida Brasil, 260 mil carros, segundo noticiou o jornal Extra, em 2013. <https://extra.globo.com/noticias/rio/transito-enfileirados-os-260-mil-carros-que-passam-por-dia-em-frente-fiocruz-chegariam-brasilia-10090867.html> Acesso 12/04/2021.

³⁰ De acordo com a CET-Rio, na altura da Maré, circulam diariamente 130 mil veículos. <http://www.rio.rj.gov.br/web/cetrio> Acesso 12/04/2021.

Figura 3 – Vista aérea da Maré, colorida



Sendo formado por um conjunto de favelas, o Complexo da Maré apresenta uma grande diversidade de identidades e peculiaridades em decorrência de como cada uma delas se formou (de forma espontânea ou imposta), o momento histórico de sua formação ou plantação, e os grupos humanos que as formaram.

Antes da colonização portuguesa, a área que hoje compreende a Maré era formada por um arquipélago de nove ilhas na Baía de Guanabara. Habitada por índios Tupis-Guaranis, forneciam animais para caça e pesca, como também produtos para coleta (AMADOR, 1997). Nomes ainda usados para as regiões do bairro revelam essa origem indígena, tais como Inhaúma, Timbau, Sapucaia, Pinheiro etc.

Nos primeiros tempos da colonização portuguesa, voltada para o extrativismo do pau-brasil por meio do escambo, a região foi concedida como sesmaria para o senhor Antônio da Costa (VIEIRA, 1999), no ano de 1565, passando a ser designada a área como Fazenda Engenho da Pedra, a primeira na região de Inhaúma a não pertencer a jesuítas. Sua extensão abrangia desde o Porto do Caju até ao Porto Maria Angu (hoje Praia de Ramos), englobando os atuais bairros de Bonsucesso, Olaria e Ramos, além de parte de Manguinhos, produzindo açúcar, milho, mandioca, feijão, legumes, entre outros, além de café, a partir do século XVII. Usava a mão de obra escrava e arrendatários. Seus proprietários sempre foram militares ou autoridades ligadas ao governo da Colônia ou do Império. Era um momento histórico em que a Coroa Portuguesa concedia terras à Igreja e a militares com a finalidade de promover a ocupação e a defesa, especialmente em áreas vulneráveis, à beira mar ou em afluentes de rios. Onde hoje se localiza o Museu da Maré, foi construído um porto, no último quarto do século XVI, aberto pelos jesuítas para escoamento de produtos vindos de suas fazendas e de outras da região para o embarque de produtos, notadamente, açúcar e aguardente, permitindo a

comunicação com outros portos da cidade e as ilhas que integravam o arquipélago. Também se formou um pequeno núcleo populacional, em virtude da atividade comercial desenvolvida. Com a decadência do açúcar e do surgimento de outras rotas, o porto foi perdendo sua importância já a partir de meados do século XIX.

Com a mineração e seu apogeu, a capital colonial foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763, trazendo novo fôlego para as fazendas e engenhos da região. Nesta época foi criada a Freguesia de Inhaúma³¹, que se estendia da Praia Pequena (hoje Benfica) até o rio Meriti. Mas a decadência da segunda metade do século XIX, afetou as grandes fazendas obrigando-as a serem desmembradas em pequenas parcelas e arrendadas a pequenos e médios agricultores³².

No final do século XIX, a Freguesia de Inhaúma foi desmembrada. A parte que hoje envolve a Maré passou a integrar a nova freguesia, a do Engenho Novo, e ligada geograficamente à região central do Rio. Sua nova extensão ia da praia de Maria Angu (praia de Ramos) até a praia Pequena (hoje Benfica).

Outro evento de significado neste processo, foi a implementação da ferrovia que, em 1897, passou para o controle da The Leopoldina Railway Company Limited³³. Suas estações avançaram pela região que passou a ser conhecida como subúrbios da Leopoldina, gerando desenvolvimento para as áreas próximas às estações e formando os núcleos que se tornaram bairros. Uma das principais estações deste circuito, a de Bonsucesso, gerou crescimento na região, atraindo moradores e novas habitações, além de atividades comerciais.

A região de Inhaúma passou a sofrer nova transformação com a implantação do Instituto Oswaldo Cruz, por decisão do presidente Campos Sales, em 1899. Inaugurado em 25

³¹ A Freguesia de Inhaúma foi criada em 1743, destacando-se com a instalação da fazenda da Rainha Carlota Joaquina (Engenho da Rainha), após a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil. A região englobava os atuais bairros de Pilares, Engenho de Dentro, Engenho da Rainha, Thomás Coelho, Del Castilho, Higienópolis, Olaria, Bonsucesso e Penha. [https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha\)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/2021](https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/2021).

³² No início da República, o Coronel Antônio Joaquim de Souza Botafogo desmembrou a região pela venda de lotes a prestação, o que estimulou o comércio local. Também forneceu o material para as construções e doou o terreno para a construção do cemitério. [https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha\)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/21](https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/21).

³³ Em 1858, com a inauguração da Estrada de Ferro D. Pedro II (hoje Central do Brasil, o transporte ferroviário de pessoas e produtos, passou a fazer parte da vida do brasileiro. Com a sua expansão, a Estrada de Ferro Leopoldina (The Leopoldina Railway Company Limited) estendeu seus trilhos fazendo despontar o bairro de Bonsucesso, em 1886. As chamadas freguesias suburbanas, antes plenamente rurais, passaram a ser cortadas pelos trilhos que levaram transporte, novos investimentos e novos moradores. <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/65-o-rio-de-janeiro-novamente-corte-o-imperio/2891-as-freguesias-suburbanas-do-rio-ao-longo-dos-trilhos Acesso 12/04/2021>.

de maio de 1900, como Instituto Soroterápico Federal, na Fazenda de Manguinhos, tinha como objetivo fabricar soros e vacinas contra a peste bubônica. Sua trajetória, todavia, a levou a crescentes desafios em sua história de mais de 120 anos³⁴.

A presença do Instituto atraiu novos investimentos em transporte e infraestrutura, dada a importância que passou a ganhar no combate a doenças recorrentes na cidade e no Brasil. A necessidade de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade moderna e sem o desconforto de expor visitantes de outros países a doenças tropicais e resultantes de falta de saneamento, exigiram atitudes contundentes. A partir de 1902, com a administração do prefeito Pereira Passos³⁵, a cidade passou por um acentuado e acelerado processo de remodelação. O passado colonial e imperial, símbolos de atraso diante de um mundo que avançava, precisavam ser varridos para dar lugar a um novo Rio, europeu e urbanizado. Havia a necessidade de alargar as apertadas e insalubres ruas do Centro para dar lugar às grandes avenidas. Para isso, os moradores de cortiços e da lendária “cabeça de porco” precisavam sair da frente do progresso (SILVA, 2006).

No final do governo de Pereira Passos, em 1906, segundo Silva (2006, p. 36) mais de 1.600 habitações haviam sido derrubadas. Entretanto, nenhuma ação foi feita no sentido de garantir habitação para os que foram atingidos pelas obras. A política do “bota-abaixo” empurrou literalmente a população pobre para os subúrbios e para regiões hoje conhecida como Baixada Fluminense, transformando o cenário rural em crescentes aglomerados urbanos. A região de Inhaúma, devido a sua proximidade com o Centro, passou a ser habitada mais rapidamente, apontando para o que seria a Maré no futuro.

Até o final da Primeira República, no entanto, a região da Maré manteria o seu manguezal, sua vegetação e seus contornos. O bairro de Bonsucesso, no período da Primeira Guerra Mundial começou a ser modelado dentro do que conhecemos hoje, pela atuação do engenheiro Guilherme Maxwell, responsável por sua urbanização. Embalado pela guerra,

34

<https://portal.fiocruz.br/historia#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Oswaldo,Norte%20do%20Rio%20de%20Janeiro.&text=Com%20o%20golpe%20de%201964,de%20alguns%20de%20seus%20cientistas>. Acesso 12/04/2021.

³⁵ O engenheiro Francisco Pereira Passos (1836-1913), foi prefeito do então Distrito Federal entre os anos de 1902 a 1906, durante o governo de Rodrigues Alves. A reforma urbana que comandou foi financiada pelo governo federal por meio de vultoso empréstimo feito à Inglaterra, equivalente a metade da receita da União. Além da profunda transformação arquitetônica com efeitos econômicos e sociais para a cidade, o prefeito também atuou de forma polêmica ao proibir o comércio ambulante de venda de leite, retirado do próprio animal pelas ruas, a proibição da venda de bilhetes de loteria nas ruas, praças e bondes, a proibição de fogueiras nas ruas e soltar balões, a proibição da circulação de pessoas sem camisa e descalças pela rua; o recolhimento de cães sem dono das ruas. <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/66-o-rio-de-janeiro-como-distrito-federal-vitrine-cartao-postal-e-palco-da-politica-nacional/2911-administracao-pereira-passos-o-bota-abaixo> Acesso 12/04/2021.

foram dadas às ruas nascentes nomes das capitais dos países aliados – Londres, Nova Iorque, Bruxelas, Paris e a Praça das Nações³⁶. Em 1928 foi construído o aeroporto de Manguinhos, um dos primeiros aterros que seriam feitos na região.

2.2 A Maré do Estado Novo

Com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas, o país entrou em um novo momento político e econômico. A quebra da bolsa de Nova Iorque³⁷ e a crise mundial impuseram uma nova arrumação econômica no país. Já não era mais possível manter o Brasil na condição agrícola e dependente da exportação de café, algodão e outros produtos. Era preciso acelerar o processo de industrialização e desenvolvimento do país. Projetos arrojados foram apontados para a região de Inhaúma, com vistas à instalação de indústrias próximas do centro do Rio.

É nesta época que a ocupação da região começa a florescer no que hoje se conhece como Complexo da Maré. A primeira comunidade a se formar foi a do Morro do Timbau³⁸ e sua primeira moradora foi Orosina Vieira, em 1940. Não obstante isso, já havia outras habitações e moradores na região.

Dona Orosina responde como sendo a “mãe fundadora” da Maré, assim como na formação dos Estados Nacionais³⁹ que buscavam heróis do passado, tradições e conquistas em torno das quais pudessem cimentar a unidade de um só povo. Assim esta senhora reúne em torno de sua imagem todas as comunidades que integram o Complexo da Maré, com suas lutas comuns, ideais semelhantes e conquistas espelhadas na sua visão e luta.

³⁶ Fonte: Biblioteca Nacional. [https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha\)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/2021.](https://www.bn.gov.br/noticia/2015/06/rio-450-anos-bairros-rio-freguesia-inhauma-igreja-penha#:~:text=A%20Freguesia%20de%20Inha%C3%BAma%2C%20criada,da%20Rainha)%2C%20produzia%20caf%C3%A9. Acesso 12/04/2021.)

³⁷ A quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, ocorrida em 24 de outubro de 1929, foi resultado do período de alto consumismo e investimento sem as devidas garantias no mercado de ações d a sociedade norte-americana. A impossibilidade da venda imediata de grande volume de ações derrubou preços e gerou a liquidação. Investidores viram seu dinheiro desaparecer em minutos. Esta crise afetou o mundo e, no caso do Brasil, afetou diretamente o setor exportador, notadamente o setor cafeeiro que viu os preços internacionais despencarem sem uma intervenção ou socorro do governo de Washington Luís. Portal da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=306777> Acesso: 12/04/2021.

³⁸ Timbau significa “entre águas”, do tupi-guarani.

³⁹ “As sociedades se fazem nações quando a interdependência funcional entre suas regiões e seus estratos sociais, bem como entre seus níveis hierárquicos de autoridade e subordinação, torna-se suficientemente grande e recíproca para que nenhum desses grupos possa desconsiderar completamente o que os outros pensam, sentem ou desejam.” (Elias, 2006, p.163)

Segundo Paiva (2019), Dona Orosina teria ido à região para passear e logo ficou encantada com o local. Moradora em uma casa simples atrás da Central do Brasil, ficou impressionada com a área seca entre manguezais e alagadiços; aproveitou pedaços de madeira trazidos pela maré para cercar uma área no morro, onde construiu, ao lado do marido, um modesto barraco onde passaram a morar. Plantou árvores frutíferas e uma horta, montou uma barraca de frutas e de legumes. Deste ato heroico nasceria a Comunidade do Morro do Timbau, a primeira do Complexo. Muitas outras famílias decidiram seguir o seu exemplo e, embora avisados de que não haveria título de propriedade, tal não impediu que muitos mais chegassem. Sobre D. Orosina, Oliveira (2003, p. 36) apresenta maiores detalhes:

Orosina Vieira, importante personagem local, que dá nome ao Arquivo, aparece aí como “mãe fundadora” da comunidade, instituindo o marco da ocupação da Maré pela população atual. É até hoje lembrada, como pude comprovar em conversas e entrevistas, como uma mulher forte e determinada, uma rezadeira que gozava do respeito da comunidade por suas qualidades e serviços prestados. Contam que ela possuía uma “garrucha e um facão” com os quais impunha respeito e mantinha certa ordem na região (...) Seu papel como mito fundador da região parece simbolizar o merecimento à terra que convida à construção das moradias e a força dos indivíduos que resistiram às dificuldades para permanecerem no local.

Neste tempo, o grande fluxo migratório que já existia do Nordeste para o Sudeste, principalmente para o Rio de Janeiro e São Paulo, aumentou consideravelmente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, potencializado pela busca de melhores condições de vida e das graves secas vistas no período. O problema da falta de moradia, então, se tornou evidente, como também ficou evidente a ausência de uma política habitacional voltada para as classes pobres. Assim restava aos migrantes a ocupação de áreas como morros, encostas e pântanos que, longe da Zona Sul e centro do Rio, não recebiam atenção e nem despertavam interesse de investimentos imobiliários. Surgem as palafitas que vão formar a comunidade Baixa do Sapateiro, ainda na década de 1940 (MARIJSSE, 2017). Com isto, a ocupação desordenada não gerou reação imediata do poder público, seja para o imediato impedimento, seja para a elaboração de planos de ocupação. Não obstante isso, embora as favelas pudessem ser vistas como aglomerações provisórias, temporárias ou transitórias, revelava ter valor econômico e este valor era explorado, seja o valor do aluguel do barraco, seja pelo aluguel do “chão”. Segundo Valladares (2000, p. 25), “o primeiro Censo das Favelas (1949) vem confirmar essa realidade, encontrando nada menos que 31,4% de unidades em que se pagava aluguel pelos barracos e 6,4% de unidades em que se pagava aluguel pelo “chão”, perfazendo um total de 38%.”

Poucos anos depois, em 1946, foi construída a via expressa Variante Rio-Petrópolis, passando a se chamar mais tarde de Avenida Brasil. A “Variante”, como passou a ser chamada por muito tempo, foi construída com o objetivo de ligar pela via rodoviária e com maior rapidez o centro e os subúrbios, como também a integração com vias intermunicipais e interestaduais, levando projetos industriais e dando condições para que as pessoas pudessem morar, desafogando as áreas centrais e a Zona Sul, já pressionadas com as habitações nos morros. Segundo Marijsse (2017):

a construção da Avenida Brasil é fundamental para compreender a Maré, a maneira que ela evoluiu e a forma que aparece no mapa atualmente. Isso não apenas indica uma das suas fronteiras geográficas, mas mais importante, foi a principal razão para as pessoas se estabelecerem na vizinhança, e forneceu meios para as pessoas conseguirem materiais de construção para construir suas casas. A Avenida Brasil simboliza trabalho e progresso. Mesmo hoje, a Avenida Brasil conecta muitos trabalhadores e estudantes da Maré aos seus trabalhos e universidades na Zona Sul ou Centro. A via expressa está sempre presente na vida dos moradores.

Neste movimento, além da Avenida Brasil, foi construída a Refinaria de Manguinhos, em área aterrada (conforme figura 4), propiciando o desenvolvimento para áreas como Caju, Benfica, São Cristóvão, Manguinhos e Bonsucesso.

Figura 4 - Construção da Avenida Brasil e refinaria de Manguinhos



Fonte: <https://rioonwatch.org.br/?p=23997>

Com a “Variante”, a chegada de materiais de construção se tornou mais fácil, viabilizando as novas construções de barracos e casas nas áreas ocupadas. Um problema, no entanto, persistia, que era a ausência de água encanada, obrigando os moradores a atravessar a via expressa em busca de água em Bonsucesso, o que resultou em muitos acidentes e mortes.

A cidade estava em franca expansão no pós-guerra com novos planos e desafios arrojados. O projeto da Cidade Universitária que abrigaria o *campus* Fundação da Universidade

Federal do Rio de Janeiro foi concebido e executado com o aterro do arquipélago do Fundão entre os anos de 1949 e 1952.

Segundo o portal da Coppe-UFRJ⁴⁰, a proposta de criação da Cidade Universitária já estava em discussão desde 1935, ainda na gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação do governo constitucional de Getúlio Vargas. Com a construção do aterro, foram edificadas cinco dos doze prédios previstos no projeto, que foi dirigido por uma equipe formada por dezenove arquitetos, sendo chefiada por Jorge Machado Moreira. Em outubro de 1953, o presidente Getúlio Vargas inaugurou simbolicamente o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG).

A profunda intervenção na paisagem da região para a obra resultou na união de oito ilhas: Fundão, Pindaí do Ferreira, Pindaí do França, Sapucaia, Bom Jesus, Baiacu, Cabras e Catalão. Ficou de fora a Ilha do Pinheiro, aterrada anos depois, no final da década de 1970. Esta obra ocasionou diversos problemas ambientais. Além disso, a necessidade da construção de pontes de acesso à Ilha do Fundão e à Ilha do Governador também determinaram a mudança da paisagem da região. Essa obra, por outro lado, atraiu muitos trabalhadores que optaram por morar na região da Maré.

No decorrer das décadas de 1950 e 1960 as comunidades da Maré se expandiram rapidamente, com palafitas ocupando cada vez mais bancos de areia e áreas rasas. Surgiram e se desenvolveram as comunidades de Parque Maré, Rubens Vaz e Parque União.

O processo de favelização responde ao padrão de urbanização nacional. Em 1940, apenas 31% da população era urbana. O quadro, no entanto, começa a mudar rapidamente a partir de 1950 com uma rápida e desordenada urbanização, resultante da industrialização promovida nos governos Vargas e Kubitschek, que atraíram para o Sudeste levas de migrantes em busca de trabalho, melhores condições de vida e moradia. Acontece, no entanto, o aprofundamento de desigualdades que pressionarão o período, levando o país a uma forte crise que culminará no golpe civil-militar de 1964.

⁴⁰ Portal da Coppe – História. <http://www.coppe50anos.coppe.ufrj.br/vivailha/pt/a-ilha/historia#:~:text=A%20proposta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20da,era%20o%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=A%20equipe%20de%2019%20arquitetos,mas%20apenas%205%20foram%20executados>. Acesso: 12/04/2021.

Figura 5 - Gráfico 1 – Taxa de urbanização brasileira (1940-2010)



Fonte: IBGE (<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-brasileira.html>)

O gráfico nº 2 apresenta a evolução do processo de urbanização do Brasil a partir de 1940. Processo este motivado pelo êxodo rural resultante da perda do trabalho no setor agropecuário, em razão da crescente modernização técnica do trabalho rural e de sua mecanização, pela estrutura fundiária que tirava do homem do campo o direito à terra, ou o expulsava de suas pequenas propriedades em favor dos grandes latifundiários rurais, bem como as secas que agravaram as condições desfavoráveis dos pequenos camponeses que se viam forçados a deixar suas pequenas propriedades. A busca pelos grandes centros representava a esperança por novas oportunidades e uma melhor qualidade de vida. Em sua grande maioria, esses migrantes tiveram de se render ao subemprego, às moradias improvisadas em favelas e morros, à impossibilidade de prover para eles e suas famílias educação, saúde e de ter projetos de vida diferentes daqueles que tinham até então. O crescimento desordenado dos grandes centros provocou a sobrecarga dos equipamentos públicos, inchou os bolsões de miséria, potencializou a violência do Estado sobre as classes populares, como também de grupos criminosos contra a sociedade, além de deixar ainda mais evidente a preferência da administração pública em seus projetos, ações e benefícios dos serviços públicos em favor das classes dominantes.

A partir da década de 1960, com a transferência da capital para Brasília, surge o estado da Guanabara, cujo primeiro governador eleito foi o jornalista Carlos Lacerda⁴¹, que deu início a uma profunda modernização da cidade do Rio de Janeiro, construindo viadutos,

⁴¹ Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914-1977) foi político destacado nos anos 1950 e 1960 e um dos fundadores e principais integrantes da União Democrática Nacional (UDN). Foi empossado governador da Guanabara em 05/12/1960. Seu governo foi marcado por reformas administrativas e obras em toda cidade do Rio de Janeiro. Apoiou o regime militar, mas dele se afastou após divergências, sendo cassado pelo AI-5 em 1968. Fonte FGV CPDOC. https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/carlos_lacerda Acesso 13/04/2021.

parques, jardins e túneis do Centro para a Zona Sul. Dentre suas principais obras está a construção do Parque da Catacumba, na Lagoa, que ensejou no governo seguinte, de Negrão de Lima, a remoção da favela do Morro da Catacumba e seus moradores removidos para o conjunto Guaporé-Quitungo, na Penha⁴². A Universidade do Estado da Guanabara, por sua vez, foi erguida no local onde havia a Favela do Esqueleto, formada logo após a construção do Estádio do Maracanã, em torno do esqueleto de uma construção abandonada que seria um hospital. Em poucos anos se tornou uma das maiores favelas do Rio. Com a remoção da favela, seus moradores foram, em grande maioria, removidos para a Vila Kennedy⁴³.

O governo Lacerda personificou no Rio de Janeiro a ação da elite aliada ao Estado na repressão aos pobres, moradores de áreas populares (favelas e morros) e aos moradores de rua. A acusação de que mendigos teriam sido assassinados por agentes do governo ilustra o desprezo e a forma rude com que eram tratados os pobres pela administração pública. A ação mais contundente se revelou no processo de remoção de moradores de morros e favelas nos governos Lacerda e Negrão de Lima.

Com vistas a resolver o problema da ocupação desordenada dos morros e das favelas da região central do Rio e Zona Sul, Lacerda empreendeu a política de remoção, que consistia em retirar os moradores destas áreas e distribuí-las em outras áreas da cidade, em conjuntos habitacionais construídos pelo governo. Estas novas áreas, contudo, padeciam de limitações, tais como ausência de equipamentos públicos, distância do Centro, deficiência de transportes públicos, além de rupturas sociais, distanciando famílias e antigos vizinhos. E estas limitações propiciaram novos problemas, como a ausência de pertencimento ao novo local de moradia, o abandono do Estado, o aumento da criminalidade e a busca de novos espaços mais próximos ao Centro e Zona Sul que voltaram ou passaram a ser ocupados. Nesse movimento, favelas da Zona Sul foram removidas também para a região da Maré, dando origem, principalmente, a favela de Nova Holanda, além dos conjuntos habitacionais que deram origem à Cidade de Deus e à Vila Kennedy. Segundo Silva (2006, p. 94), o saldo das remoções do governo Lacerda aponta para 6.290 famílias removidas, num total de 31.150 pessoas atingidas.

Durante o governo de Negrão de Lima⁴⁴, vencedor das eleições de 1965, sucessor e opositor de Lacerda, foram muitas as pressões para controlar as associações de moradores. Segundo Silva (2006, p. 96), pelo Decreto n° 870,

⁴² Fonte: <https://valacomum.wordpress.com/2008/10/13/catacumba-a-favela-que-virou-parque/> acesso 13/04/2021.

⁴³ Fonte: <https://diariodorio.com/historia-da-uerj-e-da-favela-do-esqueleto/> acesso 13/04/2021.

⁴⁴ Francisco Negrão de Lima (1901-1981). Mineiro de Nepomuceno, foi deputado pelo estado de Minas Gerais, ganhando destaque na política nacional no período Vargas, notadamente a partir do Estado Novo. Formado em

o governo estabeleceu as condições para reconhecimento e a representatividade de tais entidades, inclusive ditando princípios e objetivos que deveriam constar em seus estatutos. Esse foi um período em que as associações começaram a ser atreladas à máquina administrativa do Estado, no intuito de cooptar as lideranças e esvaziar o papel político e organizativo de tais entidades.

A política de remoção das favelas permaneceu no governo de Chagas Freitas⁴⁵, a partir de 1971. A fim de ampliar o escoamento da Avenida Brasil, o governo iniciou obras de alargamento, com pistas paralelas, o que demandou a remoção de moradias. O projeto previa uma intervenção da Ponta do Caju até a ponte da Ilha do Fundão. Seriam construídas novas habitações para 100.000 pessoas a serem removidas das áreas faveladas de palafitas, um aterro entre a ponte Oswaldo Cruz e a Avenida Brigadeiro Trompowski, para a instalação de indústrias, nova via entrando pelas áreas faveladas para desafogar o trânsito na Avenida Brasil com 6 km de extensão, além da proibição de novos aterramentos (VIEIRA, 1999, p. 69). O projeto não foi implantado, voltando à pauta anos depois no segundo governo de Chagas Freitas.

No final do período militar, no segundo governo Chagas Freitas, foi lançado o Projeto Rio, pelo Ministério do Interior, dirigido pelo ministro Mário Andreazza⁴⁶, com vistas a alcançar as metas de sanear a orla da Baía de Guanabara, desde a Ponta do Caju até os rios Sarapuí e Meriti, em Duque de Caxias, com tratamento ecológico e paisagístico do trecho; tinha também o objetivo de criar novos espaços para a construção de residências populares. O projeto foi financiado pelo Banco Nacional de Habitação⁴⁷ (BNH) e o Departamento Nacional de Obras e de Saneamento (DNOS) fez os aterros e a drenagem da região. A primeira fase do projeto foi inviabilizada em virtude da resistência dos moradores em serem removidos das favelas para os conjuntos habitacionais, fazendo com que se limita-se na erradicação das

Direito, foi ministro da Justiça, embaixador, prefeito do Distrito Federal e segundo e último governador eleito do estado da Guanabara, em 1965, derrotando o candidato lacerdista Flexa Ribeiro. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-negrao-de-lima> Acesso 16/04/2021.

⁴⁵ Antônio De Pádua Chagas Freitas (1914-1991), governou o Estado da Guanabara (1971-1975) e do Rio de Janeiro (1979-1983). Considerado “político da bica d’água”, por causa de suas práticas populistas, criou o chamado “chaguismo”, que dominou a política fluminense por muitos anos, com a prática de usar a máquina pública estatal para vencer eleições. Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-de-padua-chagas-freitas> Acesso 13/04/2021.

⁴⁶ Mário David Andreazza (1918-1988). Foi ministro dos Transportes e do Interior dos governos militares de Costa e Silva e João Figueiredo. Como ministro dos Transportes, foi responsável, entre outras, pela construção da Rodovia Transamazônica, da segunda pista da Via Dutra e da ponte Rio-Niterói. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mario-davi-andreazza> Acesso 13/04/2021.

⁴⁷ O Banco Nacional da Habitação foi criado pela Lei nº 4.380, de 21 de agosto de 1964, com sede no Rio de Janeiro. “O banco deveria ser o gestor e financiador de uma política destinada a promover ‘a construção e aquisição da casa própria, especialmente pelas classes de menor renda, bem como a ampliar as oportunidades de emprego e dinamizar o setor da construção civil’. A pedra angular do BNH era o Sistema Financeiro da Habitação (SFH), que tinha por finalidade prover recursos que garantissem a execução do Plano Nacional da Habitação.” (FGV CPDOC) <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/banco-nacional-da-habitacao-bnh> Acesso 14/04/2021.

palafitas, que abrigavam cerca de um terço da população da Maré, concentrados no Parque Maré e na Baixa do Sapateiro. Para tanto, o BNH criou o Programa de Erradicação da Sub-habitação (PROMORAR). Pelo projeto, haveria a regularização da propriedade dos terrenos, a urbanização da área entre o Timbau e o Parque União, o alinhamento de ruas, a instalação de rede de esgotos e abastecimento de água. Os moradores das palafitas foram removidos para os complexos habitacionais da Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiro e Conjunto Esperança.

Neste contexto, segundo Marijsse (2017), há o crescimento do poder das associações de moradores, já existentes em algumas favelas da Maré, que pressionavam e resistiam aos projetos que não contavam com a participação das comunidades. Ainda nos anos 1960, o governador Carlos Lacerda sancionou a criação de 80 associações de moradores de favelas que serviriam de ligação entre as comunidades e o governo para assuntos públicos. Em 1963 foi criada a Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara (FAFEG)⁴⁸. Sua origem histórica remete a década de 1940 quando foram criadas as primeiras Comissões de Moradores em comunidades de Copacabana com vistas à resistir às remoções para os chamados Parques Proletários⁴⁹. Com o apoio da Igreja Católica o processo tomou forma, dando origem às diversas associações de moradores de favelas.

Estas associações formaram a União dos Trabalhadores Favelados (UTF) e a Coligação dos Trabalhadores Favelados (CFT), na década de 1950 e que resultaram em uma ação cada vez mais unificada⁵⁰. Com a criação da FAFEG, no contexto de luta contra as remoções iniciadas no governo Lacerda, a luta pelo espaço urbano e contra as ações violentas da ditadura foram uma constante. Em maio de 1975, a FAFEG tornou-se Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro (FAFERJ), no contexto da fusão dos estados da Guanabara com o Rio de Janeiro. E embora fosse dominada por grupos de direita

⁴⁸ Federação criada por Marco Marques Pestana. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Federa%C3%A7%C3%A3o_das_Associa%C3%A7%C3%B5es_de_Favelas_do_Estado_da_Guanabara_\(FAFEG\)](https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Federa%C3%A7%C3%A3o_das_Associa%C3%A7%C3%B5es_de_Favelas_do_Estado_da_Guanabara_(FAFEG))

⁴⁹ Os Parques Proletários formaram uma política pública que tinha como propósito dar uma solução ao que se entendia como “problema da favela” no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no governo do prefeito interventor Henrique Dodsworth (1937-1945), A partir de 1942, foram removidos os moradores da Favela do Largo da Memória (ou Favela do Leblon) para Parque Proletário nº 1, na Gávea. Outros dois foram construídos na sequência: o parque Proletário Provisório nº 2, no Caju (rua Bonfim), e o Parque Proletário Provisório nº 3, no Leblon, à margem da Lagoa Rodrigo de Freitas. Os objetivos propostos pelo programa do prefeito Dodsworth eram erradicar a favela e recuperar o favelado, revelando o entendimento preconceituoso do poder público e da elite, e que atravessa os tempos, em relação ao morador das áreas pobres da cidade. Rafael Gonçalves de Almeida, « A política dos Parques Proletários Provisórios no Rio de Janeiro », *Terra Brasilis (Nova Série)* [Online], 13 | 2020, posto online no dia 06 novembro 2020, consultado o 11 junho 2021. URL: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/5837> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.5837>

⁵⁰ Federação das Associações de favelas do Rio é ocupada em protesto, por Leonardo Coelho, <https://ponte.org/federacao-das-associacoes-de-favelas-do-rio-e-ocupada-em-protesto/>, 26/10/17.

ligados à ditadura, conseguiu promover uma mudança de rumo, caminhando na direção do processo de redemocratização vivida pelo país naquele momento.

Durante o período da ditadura civil-militar essas associações foram impedidas de filiação partidária, devendo concentrar sua atuação na mediação de melhorias para suas comunidades. Além disso, durante aquele período, o crescimento da força das associações foi abortado, razão pela qual pouco puderam fazer para evitar o processo de remoções nos anos seguintes. Com o seu enfraquecimento e o controle intenso do governo estadual, as associações foram tomadas por práticas clientelistas e, não raro, prejudiciais para as comunidades, permitindo a ação de políticos oportunistas.

O processo de redemocratização levou a sociedade civil a agir e, em função disso, associações paralelas de moradores começaram a se reorganizar (SCRUGGS & ACOCA-PIDOLLE, 2015). A Faferj foi reconstituída, mas as associações tiveram de encontrar novos rumos diante das antigas práticas enraizadas, de novas relações com o poder público e na convivência com as ONGs que se multiplicaram a partir da década de 1980.

Em 1992, durante o governo federal de Fernando Collor e o segundo governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, foi construída a Linha Vermelha. Tratava-se de um projeto antigo e até então não efetivado, com vistas a desafogar o caótico trânsito da Avenida Brasil. Na prática, tornou-se uma opção majoritariamente para veículos de passeio, não atendendo às populações que dependem de transporte público e que continuaram amargando os antigos engarrafamentos. A construção da Linha Vermelha, por causa dos novos aterros que se fizeram necessários, contribuiu ainda mais para a decadência da Baía de Guanabara, acabando com parte do manguezal. Para esta construção, novas remoções foram necessárias e os moradores levados para as favelas do Parque da Alegria e da Boa Esperança.

Em 1988, o território da Maré foi delimitado pela Decreto n°. 7.980, de 12 de agosto de 1988, durante o governo do prefeito Saturnino Braga. No governo do prefeito Cesar Maia, pela Lei n°. 2.119, de 19 de janeiro de 1994, o conjunto de favelas da Maré passou a ser bairro, tornando-se a 30ª Região Administrativa do Rio (Figuras 4 e 5).

As lutas do passado e a resistência ante o processo histórico que, opressivo e desigual, acentuou e acrescentou novos desafios às famílias que formaram as várias favelas que integram o bairro, resultaram na força afetiva e no *animus* do engajamento para o prosseguimento dos enfrentamentos presentes e futuros. Vieira (2006, p.7) cita o depoimento de um morador do bairro, revelando sua percepção de passado e futuro entre as antigas e novas gerações:

hoje, a gente vê a Maré distante do mar e pensa o que passa na cabeça das crianças que não conheceram as palafitas, que não viram a luta dos seus avós e pais para construir a comunidade. Acho a Maré singular, pois foi construída sobre o mar. Quem chegou primeiro não pôde ocupar direto, teve de preparar a terra. A história da Maré é uma história de luta e fomos aprendendo isso com os moradores mais antigos⁵¹.

Há, assim, um elo que liga passado e presente, lutas e vitórias, desafios antigos e atuais às diversas favelas do Complexo, fazendo-as uma, apesar das diferenças, peculiaridades e características que tornam, cada uma, individual dentro do todo.

2.3 Marés recentes e seus desafios

Figura 6 - Favelas que formam o Complexo da Maré



Fonte: Jornal Empoderado – A voz dos invisíveis, 2019. <http://jornalempoderado.com.br/uma-mare-de-resistencia/> acesso 12/04/2021.

Após todos esses anos, restam desafios a serem enfrentados neste terceiro milênio. O Instituto Pereira Passos (2016) apontou desafios no campo viário e de mobilidade. Segundo seu relatório⁵², é preciso que seja feito e executado um plano de mobilidade que, entre outras medidas, contemple acesso aos pontos de transportes públicos, tratamento de calçadas,

⁵¹ INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO (ISER). *A memória das favelas*. Cadernos de Comunicações. Ano 23, nº 59. Rio de Janeiro, 2004, p. 15.

⁵² Relatório da Oficina “Espaço público e mobilidade: os desafios da Maré”, de abril de 2016.

criação de transportes alternativos internos, a organização do trânsito em suas ruas principais, a exploração do potencial cultural, gastronômico e comercial e minimizar os impactos negativos relacionados à gentrificação⁵³ econômica-cultural. Existem, no entanto, desafios ainda mais complexos a serem enfrentados, além da organização territorial e espacial.

De acordo com o Censo Maré (2019), a população do Complexo é expressivamente jovem, com 51% de seus moradores com menos de 30 anos. No intervalo etário de 15 a 29 anos, verificam-se 38.088 jovens, 27,4% do total. E estes jovens assumem papéis econômicos e sociais em seus lares, inclusive como principais responsáveis. O Censo apontou que 37,3% das mulheres com mais de 15 anos se encontram na condição de responsáveis pelo domicílio, percentual que aumenta para 56% entre os homens com mais de 15 anos.

A Maré, portanto, reúne juventudes faveladas, que guardam entre si peculiaridades, demandas próprias e projetos de vida distintos. Compartilham, entretanto, desafios comuns, contra os quais lutam em seu cotidiano. Ainda que a favela tenha sido elevada a bairro e chamada de “comunidade”, a Maré guarda o estigma de ser favela. Como já discutido, trata-se de termo eivado de preconceitos e discriminações que repercutem na vida diária da juventude favelada. A discriminação por endereço impõe barreiras de acesso à educação, ao trabalho, ao lazer e aos relacionamentos sociais fora do território onde o jovem reside.

Nesta direção, o desafio da violência se impõe no Complexo da Maré. Os embates entre as polícias militar e civil contra organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas têm espremido e deixado a população à mercê das consequências deste conflito quase ininterrupto. Em 2017, a violência obrigou o fechamento das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro por 187 dias, sendo as áreas mais afetadas Acari e o Complexo da Maré. Dos 198 dias letivos, em apenas 14 dias a rede funcionou sem interrupção. Naquele ano, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, de 1.537 escolas, 467 unidades precisaram fechar ao menos⁵⁴ um dia. O impacto da violência no dia a dia atingiu 165.804 estudantes. No ano de 2019, foram 300 horas de operação policial na Maré, o que implicou em 117 dias de tiroteios na região. Esses dados equivalem a 1 operação policial a cada 9 dias⁵⁵. Além do medo frequente, os tiroteios inviabilizaram o funcionamento de serviços essenciais à população como escolas e postos de saúde. Em 2019, foram 24 dias de escolas

⁵³ Gentrificação é o mesmo que restabelecimento do setor imobiliário degradado conferindo maior valor. No caso da Maré, a gentrificação deve ser empreendida sem que resulte em relações de exploração, causando novos conflitos sociais.

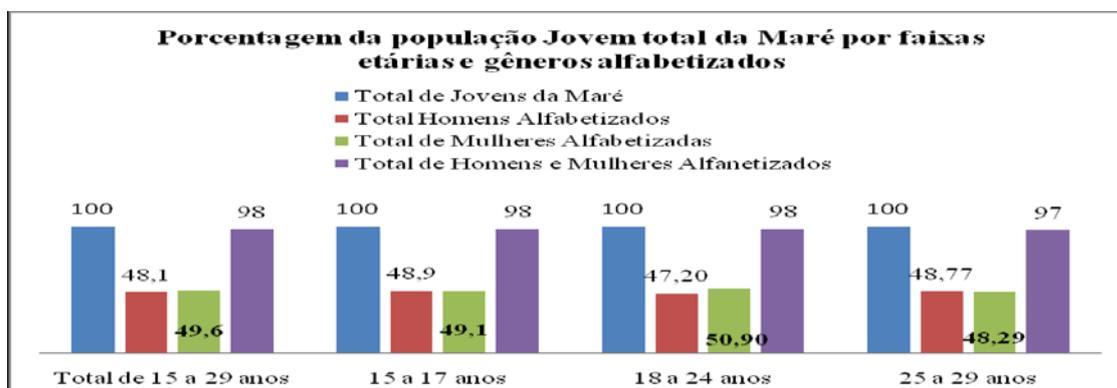
⁵⁴ “Violência fechou escolas do Rio por 184 dias em 2017. Acari e Complexo da Maré são as áreas mais afetadas da cidade”, matéria do Portal R7, escrita por Jaqueline Suarez, 21/12/2017. <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/violencia-fechou-escolas-do-rio-por-184-dias-em-2017-21122017> Acesso 13/04/2021.

⁵⁵ Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/02/14/moradores-do-complexo-da-mare-enfrentaram-300-horas-de-operacoes-policiais-e-117-dias-de-tiroteios-em-2019-diz-ong.ghtml>

fechadas, o que correspondeu a 12% dos dias letivos, e 25 dias de unidades de saúde sem atendimento. Mais grave ainda foram os danos à vida humana, com 45 pessoas feridas e 34 mortes. Neste cenário, a juventude favelada convive, seja com a violência do Estado, com as operações policiais, seja com as ações de organizações criminosas que, quer no enfrentamento com a polícia, quer na briga pelo controle de territórios, provocam o medo e a interrupção da vida normal.

Este quadro agrava desigualdades presentes. Em outubro de 2019, segundo dados divulgados⁵⁶ do Censo Maré, realizado pelo Núcleo de Monitoramento de Projetos da Organização Redes da Maré, a taxa de analfabetismo era de 6% entre pessoas com 15 anos ou mais, o que equivalia ao dobro do índice da Cidade do Rio de Janeiro, que era de 2,8%. A conclusão da entidade foi a de que se faz necessária a elaboração de uma política educacional que, observando as peculiaridades da região, inclua adolescentes, jovens e adultos em processos de escolarização que dialoguem com a realidade deste público.

Figura 7 - Gráfico 2 – População jovem da Maré, por faixa etária e gêneros alfabetizados



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010

Segundo o Censo Maré, as escolas públicas acolhem 87,2% dos estudantes da Educação Básica. Segundo a Rede Maré, com a inauguração das escolas do Campus Educacional da Maré, em 2015 e 2016, é certo que este percentual tenha se elevado. Devemos considerar, ainda, que mais de 90% dos estudantes que cursam os ensinos fundamental e médio estão na escola pública. No tocante à EJA, o município do Rio de Janeiro tem cerca de 28 mil alunos do segmento, distribuídos em 140 escolas da rede. O Complexo da Maré abriga

⁵⁶ “RJ: pesquisa aponta que Maré precisa reforçar educação para jovens”, por Akemi Nitahara, Agência Brasil, RJ, 08 de outubro de 2019. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-10/rj-pesquisa-aponta-que-mare-precisa-reforçar-educacao-para-jovens> Acesso 13/04/2021.

44 escolas municipais, sendo que 9 escolas oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

O PEJA tem uma presença significativa na Maré. Sua origem remonta a 1985, no bojo do Programa Especial de Educação (PEE) coordenado pelo professor Darcy Ribeiro, durante o primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986). Nascido com o nome de Programa de Educação Juvenil (PEJ), tinha como objetivo atender a população de 15 a 20 anos de idade que nunca havia passado pela escola ou que tivesse sofrido interrupção em seu curso escolar, no horário noturno.

Ao tratar do PEE, o Livro dos CIEPs afirma que “o grande objetivo a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar no tempo devido – e com a correção desejável.” (RIBEIRO, 1986, p. 35). Com base nessa premissa, o PEJ tinha como proposta pedagógica a alfabetização conforme a concepção freireana, “explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar” (FEVERO e BRENNER, 2005, p. 1). Também estabelecia “o estudo intensivo e não seriado, bem como atividades esportivas e socioculturais” (RIBEIRO, 1986, p.36). Dessa forma, o PEJ se estruturava “em atenção às necessidades desses jovens e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (EF) de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos” (FAVERO e BRENNER).

No capítulo específico do PEJ, o Livro dos CIEPs reafirma sua concepção ao dizer que

o Programa de Educação Juvenil está estruturado para recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável (...)procura-se criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando, de outro; uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares, produzido na luta pela sobrevivência.” (RIBEIRO, 1986, p. 77).

Em um primeiro momento, conforme destacam Favero e Brenner (2005), o PEJ foi implantado em 20 CIEPs do município do Rio de Janeiro, no horário noturno, com a proposta de serem abertas um máximo de 20 turmas por unidade e com 15 alunos por turma, com carga horária prevista de quatro horas diárias, divididas em jantar, aulas e atividades de Educação Física e Artes.

Ao longo dos últimos 37 anos, o programa sofreu diversas mudanças, esvaziamentos decorrentes de mudanças de governo, ajustes e transformações. Entre as mudanças mais significativas está a ampliação do atendimento, ocorrida em 1987, para os que procuravam um

nível de escolarização mais adiantado e para os que haviam concluído a alfabetização e desejavam cursar o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Outra mudança foi a ampliação do atendimento do programa para adultos, com base no Parecer 06/2005 do Conselho Municipal de Educação, o que resultou na mudança da designação, de PEJ para PEJA. Essa mudança, entre outras, “não só validou a experiência realizada como contribuiu para definir a política municipal de EJA” (FAVERO e BRENNER, 2005, p. 6).

Atualmente, o PEJA está ligado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que tem por objetivo articular políticas públicas de acesso e permanência ao Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, para pessoas acima de 15 anos que não acessaram e/ou concluíram na idade considerada própria. A oferta de EJA é feita por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com a metodologia presencial (4 horas diárias de aula), em 140 escolas distribuídas no município do Rio de Janeiro, e nas Escolas Exclusivas de EJA, com metodologia semipresencial (2 horas diárias de aula) e EaD, no CREJA, CEJA Maré (4ª CRE) e no CEJA Acari (6ª CRE).

Em 2017, de acordo com o Portal MultiRio, da Prefeitura do Rio de Janeiro, a faixa de idade de alunos atendidos se concentrava entre 24 e 32 anos, No entanto, já se percebia o crescimento de jovens com idades entre 15 e 16 anos, evidenciando o processo de juvenilização permitido pela legislação, levando para a modalidade aqueles que se encontram em defasagem idade/série, com vistas à conclusão do Ensino Fundamental.

Um aspecto importante a ser considerado na conjuntura atual é a invisibilidade da EJA na agenda do atual governo federal, que além de enfraquecer as políticas dos entes federados direcionadas à modalidade, fortalece o processo de desresponsabilização do Estado para com a EJA, iniciado na década de 1990 com a adoção da agenda neoliberal e em conformidade com as exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos relatórios dessas organizações fica claro que o Estado deve reduzir sua atuação como provedor da educação, a fim de abrir espaço para outras instituições, apontando claramente para a privatização a ser efetuada por vários modos.

É notória a influência da política neoliberal na condução das políticas educacionais do município do Rio de Janeiro, sobretudo com os governos de Eduardo Paes iniciados a partir de 2009. Com uma visão privatizante do ensino público, a fragmentação do trabalho docente, a perda de autonomia dos professores e a inclinação diante da política neoliberal, a educação carioca passou a ser regida conforme as orientações dos organismos internacionais, a exemplo

da política de meritocracia que se traduz em remuneração extraordinária aos professores (14º salário) com base no desempenho dos alunos.

Após o período conservador de Marcelo Crivella, a educação do município do Rio voltou aos cuidados de Eduardo Paes, com um secretariado com perfil liberal na economia e filiado a partidos localizados na direita do espectro político, no que é chamado de neoliberalismo progressista⁵⁷. Na educação, o secretário Renan Ferreirinha, oriundo da Ong RenovaBr, que conta com o apoio de diversos empresários e que defende um ensino voltado ao empreendedorismo, seguiu o receituário dos organismos internacionais. Com a pandemia mundial de Covid-19 e suas consequências diretas sentidas por todos os setores, a educação sofreu e sofre ainda mais a diminuição acentuada da autonomia docente e a dependência de materiais padronizados pelo Portal RioEduca, além da continuidade das avaliações padronizadas e da ênfase na meritocracia como forma de recebimento de benefícios financeiros complementares com a justificativa de valorizar o docente e incentivá-lo a se dedicar na busca de resultados mais expressivos de seus alunos.

Neste contexto encontra-se o PEJA que assiste a uma tendência de desescolarização e fechamento de turmas, o que tem sido alertado pelos docentes. Em 2018, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do estado do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) alertou para ações nesta direção, a partir da aprovação pelo Conselho Municipal de Educação, em 23/10/2018⁵⁸, da proposta da Secretaria Municipal de Educação para implantação do sistema semipresencial na etapa do PEJA II, sem que houvesse amplo debate com a comunidade escolar e a sociedade, e de forma célere. Tal aprovação, alertava o SEPE, levaria à diminuição da oferta de matrículas na EJA em espaços escolares presenciais, resultando na desescolarização da modalidade. Além disso, representaria uma clara restrição da convivência entre educandos e professores, com perda da interação pedagógica, cultural e política no espaço-tempo da sala de aula, com prejuízo à construção do conhecimento e da formação. Segundo o documento expedido pelo SEPE, a proposta afetaria a configuração trabalhista dos atuais professores dos PEJAs, com a diminuição do tempo de aulas presenciais dos alunos e a ampliação do número de alunos atendidos por cada turno de trabalho. Por outro lado, diante da proposta

⁵⁷ Neoliberalismo progressista, termo formulado pela cientista política americana Nancy Fraser, e que define a ação de governos que aliam a economia política do neoliberalismo de um lado e, de outro, políticas culturais identitárias, valorizando determinadas identidades sem conexão com questões classistas ou distributivas. Trata-se de visão semelhante para o que o britânico Anthony Giddens conceituou como “terceira via”, com a diferença de que, enquanto este entendia ser algo positivo, enquanto Fraser entendia ser algo negativo. Seria, na prática, a aplicação do receituário neoliberal na economia ao mesmo tempo em que se busca narrativas de valorização de minorias.

⁵⁸ De acordo com a Nota do SEPE para Discussão nos centros de Estudos, Plenária do PEJA, realizada no dia 23/11/2018. <https://seperj.org.br/plenaria-do-peja-no-dia-23-11-nota-do-sepe-sobre-o-peja/>

orçamentária para o ano seguinte, 2019, havia uma redução em 60% dos investimentos da prefeitura na modalidade, apontando para consequências como a redução da EJA na cidade e de economia com professores.

Este cenário representa um desafio para o aluno do PEJA II, presencial, turno da manhã, pesquisado. Aluno que busca na escola os recursos para dar continuidade ao seu percurso escolar, retomando, conscientemente ou não, o seu direito ao aprendizado. Aluno que, mesmo sem parecer perceber as oscilações da maré em seu redor, atuando na obstrução, ora velada, ora declarada, de suas esperanças, sonhos e projetos de vida, insiste em prosseguir frequente em busca de algo que espera encontrar no futuro.

Apesar da oferta de escolas e de vagas no ensino de Jovens e Adultos, o desafio da educação de jovens e adultos na Maré ainda se impõe, ao considerarmos o percentual ainda presente de analfabetos, evasão e afunilamento do acesso aos níveis mais elevados do ensino alcançado pela população do Complexo.

Figura 8 – Vista aérea da Maré, preto e branco



Fonte: Domínio público.

Não bastassem todas estas questões, o Complexo da Maré, já envolvido na solução de seus problemas históricos, viu-se diante da pandemia mundial de Covid-19. Assim como ocorreu com todas as comunidades do Rio de Janeiro, a Maré viu emergir diante dela uma nova realidade que exigiria ainda esforços maiores e empenho redobrado de seus habitantes,

agora, pela manutenção da saúde e da vida, diante da doença generalizada, porém mais letal para as comunidades pobres da cidade.

2.4 Maré parada: pandemia e tempos de incertezas

O ano de 2020 iniciou com o prenúncio de normalidade e continuidade da vida como havia acontecido em todos os anos passados. Embora já se soubesse de uma nova doença surgida na China, pouco enfatizada pelos veículos de comunicação, os governos acreditaram não haver necessidade de uma ação preventiva e as populações, acreditando que a vida seguia o seu curso costumeiro, avançaram com os planejamentos elaborados para o novo ano. Mas o que vivemos a partir de março de 2020 foi completamente diferente de tudo aquilo que o ser humano já viveu em sua história. As duas notícias seguintes ilustram o lapso de tempo de 13 meses entre a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, em março de 2020, e o momento vivido no início de abril de 2021. Um período com sérias marcas, dores, incertezas, conflitos e perdas acumuladas em decorrência de uma pandemia que mudou, ao que parece, definitivamente, a vida e a forma das sociedades se relacionarem daqui para frente.

Quadro 7 - Notícias do surgimento e evolução da Covid-19

<p><u>05/03/2020</u> Primeiro caso do Novo Coronavírus é confirmado no Estado do Rio.</p> <p>A Secretaria de Estado de Saúde (SES) confirmou, nesta quinta-feira (05/03), o primeiro caso do Novo Coronavírus (Covid-19) no Estado do Rio de Janeiro. A paciente, de 27 anos, é moradora de Barra Mansa, no Sul Fluminense. A vítima viajou no dia 9 de fevereiro para a Europa, de onde retornou dia 23. Ela esteve na Itália (em Milão e na Lombardia) e Alemanha. A paciente está em isolamento respiratório domiciliar, e seu quadro de saúde é considerado estável. “Não há motivo para pânico na população fluminense. Continuamos</p>	<p><u>13/04/2021</u> Brasil registra mais 3.687 mortes por Covid; média móvel permanece acima de 3 mil</p> <p>O país contabilizou 13.601.566 casos e 358.718 óbitos por Covid-19 desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa. É o quarto dia com a média móvel de óbitos acima de 3 mil, algo que ainda não havia sido registrado.</p> <p>O país registrou 3.687 mortes pela Covid-19 nas últimas 24 horas e totalizou nesta terça-feira (13) 358.718 óbitos desde o início da pandemia. Com isso, a média móvel de mortes no Brasil nos últimos 7 dias chegou a 3.051. É o quarto dia seguido em que a média móvel fica acima da marca de 3 mil. Em comparação à média de 14 dias atrás, a variação foi de +3%, indicando tendência de estabilidade nos óbitos</p>
---	---

<p>no Nível Zero do nosso plano de contingência, não há qualquer indício de que há a circulação do vírus no estado. Trata-se de um caso importado”, explicou o secretário de Estado de Saúde, Edmar Santos. https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2020/03/primeiro-caso-do-novo-coronavirus-e-confirmado-no-estado-do-rio Acesso 14/04/2021.</p>	<p>decorrentes da doença. https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/13/brasil-registra-mais-3687-mortes-por-covid-media-movel-permanece-acima-de-3-mil.ghtml Acesso 14/04/2021.</p>
--	--

Com a leitura das notícias, percebe-se que o lapso de tempo entre uma e outra, revela o quanto o engano quanto a duração e, sobretudo, quanto a gravidade da pandemia mundial que se abateu subitamente sobre todos nós. De um momento para o outro, o mundo se viu alcançado por um inimigo invisível e silencioso que, inicialmente escolhia suas vítimas entre idosos, mas, com o passar do tempo, incluiu em seu circuito de infecção e morte pessoas de todas as idades, com ou sem as comorbidades complicadoras da doença. Sendo assim, entre a primeira infecção confirmada, em 05 de março de 2020, os 13,6 milhões de infecções em 14 de abril de 2021, com cerca de 360 mil mortes, e os mais de 650 mil mortes em março de 2022 em nosso país, além de não ter sido algo passageiro ocasionou inúmeras consequências.

Desse modo, não é possível ignorar as repercussões imediatas da pandemia de Covid-19 sobre a educação e, por consequência, sobre os jovens alunos de EJA. Alunos estes privados do espaço escolar, limitados no acesso ao ensino remoto, enfrentando privações econômicas, perda de emprego e de moradia, sofrendo a perda de parentes e amigos, vivendo a frustração do adiamento de planos e expectativas, já distantes face às dificuldades impostas antes da pandemia e intensificadas após ela. Seria possível manter projetos que dependam do processo de escolarização quando o acesso a ela se torna ainda mais dificultoso? Restariam projetos precarizados e improvisados como resposta às exigências de sobrevivência?

As consequências mundiais da pandemia do novo coronavírus foram sentidas em todos os lugares. Afinal, em um mundo globalizado, as repercussões de um acontecimento local são sentidas a milhares de quilômetros, resultando em um efeito dominó que derrubou economias, deixou governos desequilibrados, decidiu eleições, impediu projetos, desfez expectativas. De uma hora para outra, o mundo acordou em meio a uma pandemia global que alterou drasticamente a vida pessoal, a sociedade, a economia, o debate político e as relações internacionais. Se, por um lado, “a crise é por natureza excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas” (SANTOS, 2020,

p.11), seu prolongamento indefinido, resulta na necessidade de entender mais profundamente as suas consequências, permanentes e temporárias, para a vida como um todo e, particularmente, para a educação.

Já afetada por um processo histórico que não contemplou a todos, a educação, que sofreu ao longo dos anos de 2020 e 2021, avalia os impactos causados pela pandemia em 2022. Seria possível recuperar as perdas sofridas pelos alunos após dois anos de ensino precarizado? Escolas fechadas, alunos sem pleno acesso aos meios digitais e professores sem os recursos necessários para a realização de seu trabalho, pode ter resultado em perdas difíceis de serem reparadas em curto espaço de tempo. Particularizando a questão, dentro da educação, os alunos da educação de jovens e adultos sofreram, além das suas dificuldades históricas, os impactos da pandemia no cotidiano e os embaraços ao prosseguimento dos estudos de forma remota.

O que faz o aluno de PEJA, Ensino Fundamental II, permanecer na escola, de modo presencial ou virtual em tempos sombrios como estes que atravessamos?

2.4.1 Uma nova ameaça mundial: Covid-19

A pandemia que tomou conta do mundo tem um berço: a cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. Nesta cidade de 11 milhões de habitantes, no dia 12 de dezembro de 2019, foi internado o primeiro paciente declarado oficialmente com a Covid-19. No entanto, de conformidade com Gruber (2020), estudos retrospectivos apontaram para um caso clínico com sintomas da doença em 01/12/2019. Já o primeiro artigo publicado semanas depois por pesquisadores chineses, descreveu o caso de um paciente de 41 anos, atendido no Hospital Central de Wuhan em 26/12/2019. Os exames apontaram para o coronavírus.

Nos primeiros 30 dias, a China registrou 11.821 casos, com 259 óbitos. No mês de janeiro, todavia, a doença foi registrada em outros países da Ásia, Europa e América do Norte. Esta proliferação rápida levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, diante de mais de 110 mil casos registrados em 114 países, a OMS decretou pandemia⁵⁹.

⁵⁹ Covid-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020, Scielo, agosto de 2020. <https://www.scielo.org/article/ress/2020.v29n4/e2020376/> Acesso 14/04/2021.

A consequência imediata foi o fechamento de cidades inteiras – *lockdown* – fronteiras foram igualmente fechadas ou limitados os acessos a diversos países da Europa e da Ásia. Além disso, aeroportos foram fechados ou tiveram seus voos cancelados ou reduzidos, causando um grande congestionamento de viajantes que estavam em outros países trabalhando, estudando ou fazendo turismo. Muitos desses viajantes aguardaram dias nos aeroportos e foram repatriados com a ajuda de aviões enviados para buscá-los. Outros tiveram de aguardar indefinidamente a flexibilização para que pudessem retornar aos seus países⁶⁰.

Desde então, a doença se alastrou exponencialmente pelo mundo, deixando um saldo de 137 milhões de infectados, 78,2 milhões de recuperados e 2,96 milhões de mortos⁶¹, em suas primeira, segunda e terceira ondas, até abril de 2021. Em março de 2022, são pouco mais de 6 milhões de mortes causadas pela doença.

As ações principais de combate preventivo ao coronavírus foram, inicialmente, o *lockdown* (o fechamento completo ou parcial de cidades e a suspensão de todas as atividades, exceto as essenciais) e o isolamento social, como forma de conter o contágio. Também passou a ser exigido o uso de máscaras em lugares públicos e privados e recomendado a lavagem das mãos e uso de álcool em gel com frequência, como forma de higienização. Os esforços maiores, no entanto, se voltaram para as pesquisas em busca de uma vacina eficaz contra a nova doença.

No Brasil, os primeiros casos registrados aconteceram a partir de março de 2020, de conformidade com o que ficou noticiado pela imprensa. Tão logo foi detectado em São Paulo, rapidamente sua presença no Rio de Janeiro foi confirmada, conforme a notícia a seguir. Era o anúncio definitivo de que o Brasil entrava na rota devastadora da pandemia que seria declarada.

O quadro a seguir, mostra toda perplexidade diante da, até então, misteriosa doença. Era o início de um tempo com muitas perguntas e poucas respostas.

⁶⁰ “Aeroporto fecha e dezenas de passageiros ficam retidos em Lima”, Jornal Estado de Minas, 17/03/2020. https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/03/17/interna_internacional,1129846/aeroporto-fecha-e-dezenas-de-passageiros-ficam-retidos-em-lima.shtml Acesso 14/04/2021.

⁶¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Template:COVID-19_pandemic_data Acesso 14/04/2021.

Quadro 8 - Notícia da primeira transmissão de Covid-19, no Rio de Janeiro

RJ confirma 1ª transmissão local do coronavírus; estado tem 15 casos.

A Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro confirmou na manhã de hoje o primeiro caso de transmissão local do novo coronavírus. O paciente é um homem de 72 anos da capital fluminense. A esposa dele, de 68 anos, também havia testado positivo para a doença. Ambos estão em isolamento domiciliar e apresentam estado de saúde estável, de acordo com a pasta. Ao todo, são 15 casos no estado do Rio, sendo 13 na capital. Os outros dois casos confirmados foram registrados nas cidades de Niterói e Barra Mansa. (Uol São Paulo, 12/03/2020, 7h51).

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/12/coronavirus-rio-de-janeiro-transmissao-local.htm> Acesso 14/04/2021.

Para o Ministério da Saúde a doença teria chegado ao Brasil ainda em janeiro de 2020⁶². Sendo assim, em 3 de fevereiro de 2020, o país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), Portaria nº 188, do governo federal, pelo Ministério da Saúde⁶³, antes até da confirmação do primeiro caso.

Diante da rápida propagação do vírus no Brasil, à exemplo do que já estava acontecendo em diversas partes do mundo e do alerta da OMS de que a crise já havia se tornado uma pandemia, diversas ações tiveram início. De imediato, estados e municípios decretaram o fechamento do comércio, mantendo em funcionamento apenas as atividades dos setores essenciais para a população. Ao mesmo tempo, foi feita a repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan, a cidade chinesa epicentro da infecção. Empresas trocaram seus expedientes presenciais pelo *home office*, enquanto outras, assustadas pelo futuro incerto, começaram a demitir seus funcionários e a encerrar suas atividades. Para conter os efeitos econômicos imediatos da pandemia, o governo federal, em abril de 2020, adotou medidas como linhas de crédito para as empresas, editou medida provisória permitindo o ajuste do contrato de trabalho⁶⁴ e enviou para o Congresso Nacional proposta de criação de auxílio emergencial⁶⁵, voltado para a população mais vulnerável.

Apesar disso, os meses de informações desencontradas, somadas a instabilidade institucional, aos conflitos entre as esferas de governo federal, estadual e municipal, a prioridade conferida à economia em detrimento da vida humana por parte do governo federal, que subestimou a pandemia tratando-a como uma “gripezinha”⁶⁶, a incapacidade do sistema

⁶² <https://www.gndi.com.br/saude/blog-da-saude/como-surgiu-o-coronavirus> Acesso 14/04/2021.

⁶³ Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, Declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV).

⁶⁴ Medida Provisória 936/20 que permitiu a redução de jornadas e a suspensão temporária dos contratos em razão do novo coronavírus.

⁶⁵ Lei Nº 13.982 de 2 de abril de 2020.

⁶⁶ A expressão polêmica “gripezinha” foi dita pela primeira vez pelo médico e comentarista Drauzio Varella que afirmou, ainda no início do ano, que pelo fato de ainda não haver casos confirmados no Brasil, não havia

público de saúde em responder às demandas expressivas de infectados, a demora e indecisão no planejamento do uso dos transportes públicos e o desvio de verbas públicas verificado em alguns municípios e estados, a exemplo do Rio de Janeiro, levou o Brasil a atingir a triste marca de quase 660 mil mortes mil mortes março de 202. O saldo alentador é o total de 29 milhões de recuperados e a vacinação, embora tenha começado lenta, alcançou parcelas expressivas da população, devolvendo a gradual volta às atividades dentro de uma crescente normalidade.

Os efeitos da pandemia, no entanto, não pouparam a escola. Com o fechamento do comércio e das atividades não-essenciais e, diante do risco de contágio, as aulas foram suspensas em todo país, situação que se estendeu ao longo de todo período mais crítico.

Em agosto de 2020, o Senado Federal divulgou dados de pesquisa que mostravam resultados do primeiro semestre do ano no tocante à educação. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado sobre educação na pandemia, “entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estavam com aulas online não possuíam acesso à internet.”⁶⁷

Esses dados apontam para o erro na presunção (senso comum) de que “todos” ou, ao menos “grande maioria dos brasileiros têm acesso à internet”, não corresponde à verdade, especialmente em se tratando de alunos das classes mais pobres, notadamente da rede pública de ensino. A mesma pesquisa apontou que, dos alunos da rede pública que estão com ensino remoto, 26% não possuíam *internet*. O quadro se altera substancialmente em relação aos alunos da rede privada, cujo percentual cai para 4%. Já os materiais de estudo eram acessados, em sua maioria, pelo celular (64%). O computador era utilizado por 24% dos estudantes.

A pesquisa do Senado Federal revelou também que, para 63% dos pais entrevistados cujos filhos tiveram aulas remotas, a qualidade do ensino diminuiu. Ainda assim o levantamento mostrou que 75% dos pais preferiam que as aulas voltassem somente quando a pandemia tivesse acabado.

motivos para mudança de rotina e que ele mesmo não havia deixado de sair às ruas. Meses depois, ele declarou: “Eu também fiquei tranquilo, cheguei a dizer naquela época que isso não seria grande problema para o Brasil. Hoje eu tenho remorso de ter dito isso. Eu me recrimino por ter falado tal coisa.” <https://www.ictq.com.br/farmacia-clinica/1512-tenho-remorso-por-ter-dito-isso-afirma-drauzio-varella-em-live> Acesso: 14/04/2021.

⁶⁷ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> Acesso 14/04/2021.

Segundo a pesquisa, “estamos vivendo em uma realidade preocupante, principalmente no que diz respeito aos quase 18 milhões de estudantes da educação básica, pois são alunos que dependem mais dos recursos de aulas presenciais.” Em sessão temática do Senado, realizada em 21 de fevereiro de 2022⁶⁸, foi feito o alerta sobre a necessidade de se reverter os efeitos causados pela pandemia na educação. Segundo os senadores, os alunos aprenderam apenas 28% do que deveriam neste período. Um quadro alarmante para o ensino público.

2.4.2 A EJA no contexto de pandemia

Segundo matéria publicada no jornal digital Notícias Concursos, os estudantes de EJA são os mais vulneráveis com a suspensão das aulas presenciais e as escolas temem que adultos abandonem os estudos após a pandemia. De acordo com a matéria, a pouca habilidade para lidar com equipamentos eletrônicos, os vínculos frágeis com a vida escolar e o risco de perda significativa de renda familiar são alguns dos fatores que tornam estes alunos mais susceptíveis a não voltar para a escola após a pandemia (SILVA, 2020).

Nessa mesma direção, Lino (2020) ressalta dois conjuntos de preocupações referentes à modalidade. O primeiro, diz respeito à pouca relação que a maioria dos estudantes possui com as tecnologias, dos quais muitos não dispõem de equipamentos como *notebook*, *tablet* ou *desktop*, e possui limitado acesso à *internet*, dispondo apenas de aparelho celular com *internet* à base de pacote de dados. Realidade não muito diferente dos professores, o que revela a ausência de políticas públicas de inclusão e acesso às tecnologias digitais, não obstante, no Brasil, desde o final do século XX, já se apontava a necessidade de as escolas e as redes de ensino investirem nas tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, pouca atenção foi conferida à democratização digital como estava prevista, em termos de investimentos, planejamentos e formação de professores para utilização das ferramentas e recursos que hoje se tornam necessários. Nesse sentido, como assevera Nóvoa (2020), a Covid-19 não trouxe nenhum problema novo no campo educacional; apenas revelou a fragilidade dos sistemas de ensino e do modelo escolar brasileiro.

A diversidade geracional do público da EJA (adolescentes, jovens, adultos e idosos) incide nos diferentes acessos e níveis de domínio das tecnologias digitais. O atual momento

⁶⁸ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/02/21/sessao-tematica-alerta-para-necessidade-de-reverter-perdas-educacionais-da-pandemia>

de pandemia revelou a necessária atuação do Estado e de políticas públicas planejadas de acesso e inclusão às tecnologias digitais. Estas, porém, não substituem a importância do espaço-tempo escolar e a mediação do professor. No caso dos sujeitos da EJA, afora os desafios aqui mencionados, há os de outras naturezas, a saber: os concernentes à saúde de adultos e idosos, que impedem/dificultam a exposição por longo tempo à frente da tela de um computador ou celular; o de natureza pedagógica, que exige um maior acolhimento e interação por parte do professor, face ao histórico dos estudantes marcado por muitas interrupções e insucesso escolar; os de natureza econômico-social, que não favorece a separação de espaço-tempo apropriado na residência para concentração e disciplina que o ensino remoto e a educação *on line* exigem.

Sendo o público de EJA diversificado e considerando que a presente dissertação estabelece como sujeitos da pesquisa os jovens, especificamente os que vivem na Favela do Complexo da Maré, reservamos o capítulo que segue para tratarmos do conceito de juventude, sua construção no Brasil e suas implicações na favela.

3 JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DA EJA NA ESCOLA

O processo histórico e os ataques que os direitos conquistados nas últimas décadas têm recebido recentemente, nos fazem perguntar o faz um aluno de EJA, das séries finais do Ensino Fundamental II, da favela da Maré, permanecer na escola. Para esse entendimento, é preciso considerar a juventude em meio a sua diversidade identitária e cultural, compreender as concepções que permeiam esta etapa da vida, os prazeres e desafios vivenciados pelos jovens em nosso país, bem como os avanços e retrocessos na legislação brasileira e seus reflexos na vida prática de jovens favelados e na construção de seu projeto de vida.

3.1 Juventude, para além de uma simples palavra

Um grande desafio é conceituar adequadamente a juventude, entendendo o que se abriga neste termo, com vistas a uma melhor compreensão das trajetórias dos sujeitos da presente pesquisa. Partindo da delimitação estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Singer (2008, p. 27) argumenta que:

(...) compõem a juventude pessoas que estão na mesma faixa etária, digamos dos 16 aos 24 anos (...). Em função do momento histórico em que nasceram, elas estão fadadas a passar a vida juntos, atravessando as mesmas vicissitudes políticas e econômicas (...) é de esperar que a maioria vivencie a realidade brasileira ao mesmo tempo e em estágios vitais semelhantes: juntas terminarão os estudos, casarão e terão filhos, farão carreira, se engajarão em movimentos políticos, sociais, culturais etc.

Mesmo considerando essa ligação etária e de acontecimentos compartilhados ao longo da idade juvenil estabelecida pela OMS e utilizada por Singer (2008), devemos questionar se é possível a existência de uma juventude única, monolítica, una e comum em todos os sentidos e aspectos? Mesmo considerando o pensamento de Singer, e reconhecendo o recorte que faz, devemos aduzir algumas impressões que dão à discussão um entendimento muito mais amplo e difícil de se resumir à luz de uma mera conceituação cronológica. Cabe destacar que os autores que tratam do tema não divergem entre si e estabelecem, de certo modo, uma

relação de complementariedade dada as dificuldades de apreensão do termo juventude e seus recortes, o que provoca novas problematizações.

Um olhar menos perscrutador pode não perceber a diferença marcante do conceito de juventude, vendo-o apenas como um conceito numérico, quântico, positivista que resume a juventude apenas a um grupo de indivíduos que nasceu em um mesmo período cronológico. Por esta perspectiva a juventude se apresenta de forma uníssona.

Sob uma visão mais profunda, todavia, a juventude se apresenta com idades semelhantes, mas com vivências, experiências e posições distintas, comportando o que se chama de não-contemporaneidade de contemporâneos.

Para o senso comum, a juventude pode ser circunscrita às pessoas que nasceram num mesmo tempo cronológico e que, portanto, presenciaram os mesmos acontecimentos num mesmo período, que vivenciaram as mesmas experiências e que acumularam as mesmas lembranças. Para Mannheim, todavia, a visão da juventude não pode caber apenas nestas situações, mas ir mais fundo na sua percepção e análise. Para ele, a juventude, mais que um período cronológico ou outras semelhanças aparentes, expressa a possibilidade de processar “(...) acontecimentos ou experiências de forma semelhante.” (WELLER, 2007, p. 01). Já Bourdieu (2019, p.137) enfatiza que as divisões etárias são determinações arbitrárias, posto que a fronteira entre juventude e velhice é sempre uma questão controversa em todas as sociedades. Dessa forma, “somos sempre o velho ou o jovem de alguém. É por isso que os cortes, seja em grupos etários, seja em gerações, são bastante variáveis e são uma questão de manipulação” (p.138).

O conceito de Mannheim trata do tema das gerações e da forma de estudá-la e interpretá-la. Prefere a abordagem histórico-romântica alemã que ao analisar o problema do “ser-humano” de forma qualitativa, num contraponto à vertente positivista, compreende a questão das gerações sob a ótica das experiências vividas na contemporaneidade. Nesse ponto, Mannheim recorre à expressão “não-contemporaneidade dos contemporâneos” (PINDER *apud* WELLER, 2007, p. 3), ou a “não simultaneidade dos contemporâneos” (DOMINGUES *apud* WELLER, 2007, p. 3), destacando que “(...) diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico.” (MANNHEIM *apud* WELLER, 2007, p. 3).

Dessa forma, a unidade geracional, por si só, não consiste na formação de grupos concretos, não gera coesão social, embora algumas unidades geracionais possam fazê-lo. Mannheim chama atenção para a conexão geracional que pode sim levar à formação de um grupo concreto, mas para isso, é preciso haver vínculo.

Para a conexão geracional não basta participar ‘potencialmente’ de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual. (WELLER, 2007, p. 8)

O pertencimento a uma geração está além de estruturas biológicas, liga-se diretamente à situação de classe, de gênero e de etnia, pois trata da posição específica ocupada no âmbito social e histórico, e isto gera a modalidade específica de viver e pensar e como interferir no processo histórico.

As unidades geracionais são as que mais se aproximam dos grupos concretos. Entretanto, não são formadas por grupos concretos ou conteúdos transmitidos através de expressões corporais ou verbais, antes, “(...) se caracteriza pelas *intenções primárias documentadas nas ações e expressões desses grupos.*” (WELLER, 2007, p. 9) e estas só podem ser analisadas a partir de um grupo concreto onde são formadas. Cabe enfatizar que “(...) as forças mobilizadoras e constitutivas das referências históricas e culturais de uma geração, independem da formação acadêmica.” (WELLER, 2007, p. 10).

Dentre os jovens entre 16 e 24 anos de um determinado período histórico, quantos realmente cursarão a escola sem interrupções ou repetições? Quantos acumularão o mesmo capital cultural⁶⁹ a partir do contexto familiar e por meio da escola? Todos terão a mesma escola? Todos se alimentarão adequadamente? Todos terão oportunidades de práticas desportivas, passeios culturais, visitas frequentes à biblioteca, estímulo e desenvolvimento da escrita? Terão todos as mesmas experiências? As percepções despertadas, os estímulos e as vivências afloradas podem ser distintas, atuando não apenas sobre uma juventude, mas nas juventudes que se identificam e se sentem estranhas, que se aproximam e se retraem, que realizam ações, boas ou ruins, dependendo dos olhos da sociedade, juntas ou bem distantes.

Como um dos principais eixos ordenadores da atividade social em todas as sociedades, a idade aparece, dando base para classificações sociais e estruturação de sentido. No entanto,

⁶⁹ Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, capital cultural é o acúmulo de informações, experiências e conhecimentos que o indivíduo reúne a partir de sua vivência social em sua classe de origem. A elaboração do pensamento de Bourdieu tem como base o pensamento de Durkheim e o estruturalismo. “(...) O estruturalismo se conecta à sociologia de Durkheim na medida em que pretende desvendar justamente o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos.” (RODRIGUES, 2007, p. 72). Aplicando seu pensamento à sociologia da educação, Bourdieu propõe que o sistema escolar tem a função social de inculcar os valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social. A classe de origem do aluno determina a sua possibilidade de sucesso ou insucesso, uma vez que as classes dominantes possuem melhores condições de acesso à cultura, ao conhecimento, à formação mais elaborada e a escola parte deste patamar mais elevado em sua seleção e avaliação. Dessa forma, fica acentuada a diferença existente entre o aluno das classes dominantes e o aluno oriundo das classes menos favorecidas que não dispõe dos mesmos recursos e acessos, reproduzindo, assim, os padrões de dominação social. “(...) não é por acidente que os filhos das classes dominantes têm mais sucesso na obtenção da cultura escolar e, conseqüentemente, ingressam mais ampla e facilmente na universidade (...) A escola, assim, contribui com a reprodução social, ou seja, a garantia da dominação pelos setores dominantes.” (BUSETTO, 2006, p. 128).

de acordo com Margulis e Urresti (1996) os conceitos geralmente usados para classificar a idade são ambíguos e difíceis de definir. Para eles, a juventude pode ser entendida a partir da "multiplicidade de situações sociais em que esta etapa da vida se desenvolve" (p.1) e que condicionam a maneira de ser jovem.

As juventudes possuem origens sociais distintas, influências regionais várias, originam-se em etnias diferentes, possuem representações divergentes, pertencças peculiares, aspirações diversas, comportamentos e interesses que os distinguem. Assim, reuni-los numa única conceituação não retrata a realidade. Para Margulis e Urresti (1996, p. 2),

“La juventude, como toda categoria constituída, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atendera los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos em que toda producción social se desenvuelve”.

Deve-se entender que as desigualdades sociais implicam na noção de moratória, contrapondo-se a ideia de uma juventude compactada em um conceito cronológico e etário somente.

À consideração do conceito de juventude, deve-se aduzir o de moratória. O termo alude a um período da vida no qual é permitido adiar certas exigências sociais como trabalho, casamento, filhos, e a formação do lar, bem como um tempo de tolerância para comportamentos considerados não adultos. Pode-se dizer que se trata de um período de suspensão ou adiamento, por motivos diversos, tempos diferentes e desencadeado por diferentes situações de ordem econômica, social e cultural. Margulis e Urresti (1996) destacam o prolongamento da moratória social em virtude do prolongamento da juventude. Assim, a juventude que até certo período contemporâneo encontrava delimitações mais precisas entre infância, juventude e a vida adulta, mas com as transformações no mundo do trabalho e o aumento de exigências quanto a qualificação/escolarização para ingresso no mercado de trabalho passou a experimentar novos comportamentos: a permanência em família por um período mais longo, responsabilidades reduzidas e casamentos e filhos mais tardios, incidindo em um retardamento no ingresso do chamado mundo adulto.

Deve-se considerar, no entanto que o termo moratória não desfruta de consenso, de acordo com Peregrino (2011). Em uma via, a concepção inicial de moratória social ou psicossocial não se preocupava com as clivagens, enfatizando a unidade das juventudes. Em outra, encontra-se a corrente classista de estudos sobre juventude, que destacou estas clivagens acima da unidade geracional. Em torno destas vias encontramos outras proposições,

como a de Margulis e Urresti (1996), que se colocam no meio termo, pois afirmam, à exemplo de Mannheim, que a juventude é uma posição ou situação social, uma realidade efetiva, construída e reconhecida pela via da moratória social, sendo vivenciada desigualmente pelos sujeitos. Os autores, no entanto, ressaltam a inexistência da moratória para as classes populares, sendo restrita às classes média e alta. Enfatizam que jovens de classes média e alta podem ser mais jovens e por mais tempo que os jovens das classes pobres. Estes, geralmente, ingressam no mundo adulto mais rapidamente, com trabalhos mais duros, contraindo obrigações familiares e assumindo responsabilidades que, para aqueles, podem ser adiadas. Os jovens das classes média e alta podem estudar mais tempo, adiar o ingresso no mercado de trabalho, desfrutar mais do lazer e do tempo livre de forma permitida e legitimada, como também podem estender este período por meio de produtos que carregam a estética da “juventude”.

É certo que juventudes de classes populares não encontram as mesmas condições para viverem a juventude. No entanto, permanecem de uma ou de outra forma na escola, desfrutam de lazer, permanecem mais tempo na casa dos pais ou responsáveis e utilizam-se também de símbolos característicos que os identificam com a juventude, adiando como podem certas responsabilidades do mundo adulto.

Outro equívoco é cometido pelo senso comum, que é o de conceituar a juventude a partir do seu lazer e tempo livre.

O erro de compreender a juventude como uma realidade homogênea aparece no senso comum em relação ao tempo livre e ao lazer com expressiva frequência. Talvez pela percepção de que o tempo da juventude, em geral, e o tempo das culturas juvenis, em particular, seriam em ‘essência’ momentos de fruição de divertimentos, prazeres e distância relativa do mundo do trabalho, este último característica principal do mundo adulto. (BRENNER, DAYRELL E CARRARO, 2008, p. 175,176).

Nas atividades de lazer e de preenchimento do tempo livre, os jovens constroem e estabelecem normas e expressões, ritos e simbologias. Estes ganham a desconfiança e a tutela da sociedade que procura regular e limitar as ações que consideram perigosas, fora dos padrões ou passíveis de excessos. Esta ação controladora é vista comumente ao considerarmos a juventude em seus contextos e tempos diversos.

Indo além, Brenner *et al* (2008, p. 178), destacam que tempo livre para o jovem nem sempre se traduz em lazer, mas também em espaço para a opressão, penúria e falta de oportunidades, isto porque o lazer é também condicionado pelas condições materiais e pelo capital cultural que constitui os sujeitos e a coletividade. Sem políticas públicas que

contemplem a ocupação do tempo livre dos jovens há uma facilitação para a exposição desta parcela às influências mobilizadoras diversas desta força social latente, influenciando na forma final de sua participação na sociedade. Dessa forma, argumentam Margulis e Urresti (1996, p.3) que o tempo livre dos jovens das classes populares

no conducen a la ‘moratória social’: se arriba a uma condición no deseada, um ‘tiempo libre’ que se constituye a través de la frustración y la desdicha (...) El tempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tempo ligero de los sectores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustración y sufrimiento.

Barbosa (2018, p. 282), apresenta a questão da violência e sua relação com os momentos de lazer de jovens de classes pobres e moradores de algumas favelas do Rio de Janeiro. Destaca que para 60% dos jovens pesquisados “os momentos de lazer e de demais formas de socialização ocorrem no próprio bairro onde residem, com exceção da socialização promovida pela escola e/ou o trabalho”. E este contexto limita o ser jovem em condições semelhantes a outros jovens, ainda que compartilhem a mesma idade cronológica e o mesmo momento histórico. Margulis e Urresti (1996, p. 4) asseveram que a juventude deve ser considerada à luz de categorias mais abrangentes, uma vez que ser jovem

no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector a que pertenece, com la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a uma moratória, a uma condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente em nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.

Para Mannheim (1967), ao debruçar-se sobre o problema da juventude em seus dias – a Inglaterra em meio às duas Grandes Guerras – consistia em duas indagações fundamentais e ainda hoje presentes: a primeira, o que a juventude poderia dar à sociedade. E a segunda, o que ela poderia receber desta mesma sociedade.

As questões em tela revelam a natureza relacional da juventude, seja consciente e intencional, seja inconsciente e compulsória, da sua vivência no contexto social. Estando inserida na sociedade, a juventude terá de contribuir, de oferecer algo, de participar de sua vida e ser partícipe de suas lutas, progressos e retrocessos. É uma relação de reciprocidade, na qual a sociedade contribui com a juventude com aquilo que dela espera receber.

A juventude não terá o mesmo significado ao longo da história humana. Ela apresentará formas, sentidos e objetivos dependendo do tempo e do contexto histórico vivido.

No fascismo italiano, a noção de juventude incluía valores cívicos, morais e estéticos com vista a sustentar os propósitos do regime. A juventude é tomada como sua representação. Aderir aos ideais fascistas era ser jovem, viril, moderno, conforme asseverou Malvano (1995). Não que os jovens tivessem a proeminência ou o poder, mas serviam como emblema deste ideário. No nazismo, que também usou a juventude como sustentadora do seu ideário, sua ação não foi baseada na imagem, como no fascismo, mas nas ideias mais abstratas, cenográficas e retratadas nas grandes concentrações nazistas que evocavam uma Alemanha que permaneceria eternamente jovem por meio da juventude que se renovava. Ser velho, em oposição, era não ser nazista, era não devotar seu apoio e adesão à Alemanha pura, poderosa, vencedora, jovem. “(...) 'a juventude é atitude' (...) ser 'jovem' não remetia tanto a um grupo social, ou então a um momento do desenvolvimento biológico do indivíduo (...) Ser 'jovem' significava antes de tudo a vinculação a uma *ideia nova*” (MICHAUD, 1995, p. 291).

A juventude, ou frações dela, pode ser ou não usadas de acordo com o momento histórico, para a consecução de objetivos da sociedade, de regimes conservadores ou progressistas, de grupos dominantes ou minoritários, podendo ser, inclusive, organizados ou auto-organizados.

O problema sociológico é que, apesar de sempre surgirem novas gerações em função dos grupos de idade mais jovem, depende da natureza de uma dada sociedade fazer ou não uso delas, e depende da qual ela as utiliza. A juventude pertence aos recursos latentes de que toda sociedade dispõe e de cuja mobilização depende sua vitalidade. (MANNHEIM, 1967, p. 49)

Santos (2016) argumenta que a juventude, de símbolo, se tornou uma mercadoria, como acontece com tudo o que pode resultar em lucro na sociedade capitalista, seja como reserva vital, na condição de mão de obra dos países ou expectativa de força para futuro desenvolvimento; moratória social, à espera do momento e da oportunidade de sua entrada no mercado de trabalho; ou ainda como mercadoria simbólica, comprada por tudo o que possa ser identificado com a condição de ser jovem, indo desde roupas a acessórios, como também de tratamentos estéticos a espaços de entretenimento.

Mannheim (1967) entende que a força das gerações mais velhas é capaz de imaginar, teorizar e difundir as futuras mudanças, mas somente a juventude é capaz de materializá-las. A revitalização social tem como agente fundamental a juventude.

A juventude manifesta uma variedade de expressões juvenis a partir das identidades étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, dos processos de escolarização, das formas de inserção no mundo do trabalho, a relação e apropriação com a cultura, com o território e seus projetos possíveis de vida. Essa pluralidade se revela igualmente na acentuada desigualdade social, produzindo novas e diversificadas formas de exclusão, resultando em juventudes não lineares.

Como todo sujeito social, os jovens pensam, agem, articulam, se comunicam, não sendo um ser à parte diante das outras faixas etárias, conforme acentua Netto (2007). Possui características diferenciadoras nem sempre compreendidas. Trata-se de um período de evidentes transformações fisiológicas, biológicas e psicológicas, bem como de transformações a partir de sua percepção de mundo que vai se tornando gradativamente independente dos adultos. Com escolhas muitas vezes conflitantes e divergentes das desejadas por aqueles que o cercam, a juventude foi interpretada em cada momento histórico e adjetivada diferentemente.

No atual momento do capitalismo e dos problemas decorrentes da globalização, um grupo considerável de jovens fica à deriva, na condição de expectadores da marcha acelerada do “adorável mundo novo” propagado pela rede mundial de computadores, cujos aparelhos são cada vez mais modernos, caros, finos e leves. No acostamento social encontra-se uma faixa considerável de jovens que apresentam uma força latente capaz de influir política, econômica e culturalmente.

A pesquisa coordenada por Abramo (2008)⁷⁰ no início do novo milênio indicou que a juventude se encontrava atenta ao seu tempo histórico, ainda que não organizados em grupos ou com a força transformadora em ação, em função de outras limitações impostas – falta de emprego, por exemplo, e, conseqüentemente, de papel social mais destacado. Ainda assim, ao expressar seus direitos, entendiam de que eles se encontravam ou podiam se encontrar ameaçados pelas transformações sociais, econômicas e políticas. Seu desejo de participação esbarrava na dificuldade que a sociedade demonstrava em oportunizar a integração, a experimentação, a realização e a participação, ocasionando maior suspensão ou o adiamento.

Uma década após, a pesquisa de Barbosa (2018, p.285) destaca que a participação política e social dos jovens pobres economicamente deixa de ser prioridade em razão da realidade que vivem, marcada pela “precariedade da sua existência e das relações de trabalho na garantia da sobrevivência diária”. Destaca, também, as subjetividades produzidas pelo jovem em meio às injustiças vigentes na sociedade, tendo entre seus resultados a negação do

⁷⁰ A pesquisa foi realizada com 3.501 jovens com idades entre 15 e 24 anos de todas as regiões do País, sexo, etnia e religião.

conflito de classe e da tolerância. Assim, “a indiferença ao seu próprio sofrimento acaba por levá-lo a uma atitude de indiferença ao sofrimento do outro, fazendo com que o silêncio, a cegueira e a surdez tornem-se estratégias defensivas dos efeitos da precarização do trabalho” (BARBOSA, 2018, p. 286).

Na concepção de Dulci e Macedo (2019), quatro concepções marcaram a construção do entendimento sobre a juventude. A primeira, predominou até meados do século XX, entendendo a juventude como período preparatório para o que seria a vida adulta, um futuro ainda em expectativa. Para tanto, a educação era vista como a política pública essencial para os jovens. A segunda perspectiva analítica identificava a juventude como etapa problemática, capaz de ameaçar a ordem social, sendo dominante nos anos 1980 e 1990, notadamente na América Latina. Esta é a razão das políticas apontarem para saúde e segurança, com enfoque em questões como gravidez considerada precoce (ocorrida na adolescência), uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis (DST), violência, criminalidade e narcotráfico, como resposta aos problemas diagnosticados entre a juventude. A terceira perspectiva seguiu a direção oposta, enxergando o jovem como ator estratégico para o desenvolvimento e superação do subdesenvolvimento. A ênfase no empreendedorismo e no protagonismo juvenil dão o sentido das políticas e programas empreendidos a partir da visão neoliberal. O protagonismo juvenil é enfatizado e a potência está no indivíduo. A ação coletiva é colocada em segundo lugar. Segundo Tommasi e Velazco (2016), os sujeitos que habitam a favela são impulsionados a se destacar individualmente. Entendemos, então, que a forma de garantir ao jovem a circulação na cidade, como uma expressão de conquista em decorrência de seu esforço, criatividade e potência, isto é, que “venceu, apesar de...”, é se estabelecer como empreendedor de seu próprio negócio. Desse modo, o Governo fica liberado para atender os interesses das classes dominantes-dirigentes e a sociedade permanece sem mudanças em sua estrutura. A quarta perspectiva, em destaque a partir do início do século XXI é a que trabalha a dimensão da cidadania, vendo o jovem como sujeito de direitos.

No Brasil, o conceito de juventude ganhou forma e expressão política a partir do ano de 1985, considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o “Ano Internacional da Juventude: participação, Desenvolvimento e Paz”. A proposta da ONU era a abertura de espaços políticos participativos para a juventude, com a construção de pautas e políticas públicas que enfrentassem o quadro de vulnerabilidade social em que se encontravam os jovens, conforme destaca Santos (2016). Como resultado, em 1986 e 1987, foram instituídos os primeiros conselhos estaduais de juventude, em São Paulo e Minas Gerais, respectivamente. Com a Assembleia Nacional Constituinte reunida, a juventude atuou junto

aos constituintes, defendendo pautas e demandas, para o texto final da Constituição Federal de 1988, atuando, ainda naquele ano, pela aprovação do direito de voto a partir dos 16 anos, o que garantiu a participação da juventude nas eleições presidenciais de 1989, a primeira após a redemocratização do país.

Apesar deste prenúncio positivo, na década de 1990 a juventude passou a ser vista como violenta, problemática e um risco social. De acordo com Tommasi e Velazco (2016), a ideia de jovens-problema foi reforçada por meio da projeção da mídia de fatos que tiveram repercussão nacional e internacional, tais como os supostos “arrastões” nas praias de Copacabana (1992), o assassinato do índio Galdino, em Brasília (1997), o sequestro do ônibus 174, no Rio de Janeiro (2000), oferecendo ambiente favorável aos estudos da Unesco que quantificaram, detalharam e focalizaram o chamado “problema da juventude”. Assim, o jovem-problema é identificado como negro, pobre, favelado, ocioso, evadido da escola e desempregado, que sai das instituições tradicionais fugindo da socialização e do disciplinamento. O jovem-problema está nos morros e nas favelas, de onde sai para colocar em risco a ordem e a paz social.

Com a ascensão do neoliberalismo e o início dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a pobreza é identificada com a marginalidade, e a articulação do governo com as políticas neoliberais, encontra supostas soluções com base no saber técnico, eficientes e de baixo custo, que objetivam levar o jovem a ingressar no mercado de trabalho ou a envolver-se em atividades culturais, sem que para isso concorra a mudança da estrutura social.

Em 1997 foi criada no Governo Federal, a Assessoria de Juventude, vinculada ao gabinete do ministro da educação. As ações, no entanto, tinham como objetivo a reintegração dos jovens à sociedade, a ocupação de seu tempo livre e a inserção no mundo do trabalho. Embora a juventude tenha entrado na pauta do governo, para Santos (2016), houve pouca repercussão em suas demandas, mesmo porque os programas e ações empreendidas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso não tinham uma concepção clara de juventude.

A partir de 2002, novas iniciativas ligadas à juventude são empreendidas fora do campo das políticas públicas, mas por mobilização de pesquisadores da temática. Entre elas a criação do primeiro Observatório da Juventude, na Universidade Federal Fluminense (UFF) e em parceria com a UNESCO, e no ano seguinte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Católica de Brasília (UCB), com o fito de realizar pesquisas e orientar a construção de políticas para jovens. Nos anos seguintes, entre 2003 e 2005, foram

criados fóruns e movimentos juvenis, além do Fórum Nacional de Secretários e Gestores estaduais de juventude em Fortaleza/CE.

Com os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) muito se avançou no campo das políticas públicas de juventudes. Assim, ainda em 2004, foi aprovado o Plano Nacional de Juventude, PL 4.530/04, com vigência de dez anos e com o objetivo de orientar políticas públicas federais de juventude e incentivar os estados na criação de planos de ação e espaços para participação dos jovens. Em seu artigo 1º, delimita a juventude como etapa da vida formada por pessoas que tenham a idade entre 15 e 29 anos⁷¹. Determina, ainda, no artigo 3º, que Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão, tendo como base o plano nacional, elaborar planos decenais correspondentes.

O Plano estabeleceu nove prioridades: erradicação do analfabetismo da população juvenil (*Década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012*); garantir a universalização do ensino médio, público e gratuito, com a crescente oferta de vagas e de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica; oferecer bolsas de estudo e alternativas de financiamento aos jovens com dificuldades econômicas para o ingresso, manutenção e permanência no ensino superior; Incentivar o empreendedorismo juvenil; ampliar a cobertura dos programas do primeiro emprego; promover atividades preventivas na área de saúde; criar áreas de lazer e estimular o desporto de participação; incentivar projetos culturais produzidos por jovens; garantir a inclusão digital, disponibilizando computadores nas escolas e nas universidades, oferecendo cursos e viabilizando o acesso à Internet⁷².

A estes avanços, somaram-se políticas públicas e a estruturação institucional e legal, a partir de 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), responsável pela promoção e integração de todas as ações para o público juvenil, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Em 2010,

⁷¹ O Plano apresentava ainda os seguintes objetivos: incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do País, por meio de uma política nacional de juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos, e familiares; tornar as políticas públicas de juventude responsabilidade do Estado e não de governos, efetivando-as em todos os níveis institucionais – Federal, Estadual e Municipal; articular os diversos atores da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude; construir espaços de diálogo e convivência plural, tolerantes e equitativos, entre as diferentes representações juvenis; criar políticas universalistas, que tratem do jovem como pessoa e membro da coletividade, com todas as singularidades que se entrelaçam; partir dos códigos juvenis para a proposição de políticas públicas; garantir os direitos da juventude, considerando gênero, raça e etnia nas mais diversas áreas: educação, ciência e tecnologia, cultura, desporto, lazer, participação política, trabalho e renda, saúde, meio ambiente, terra, agricultura familiar, entre outras, levando-se em conta a transversalidade dessas políticas de maneira articulada; apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais.

⁷² Plano Nacional de Juventude, Projeto de Lei 4.530/2004, Câmara dos Deputados, <http://www.camara.leg.br>

pela Emenda Constitucional 65, o termo jovem foi inserido no texto constitucional e, em 2013 foi aprovado e sancionado o Estatuto da Juventude.

Com a aprovação do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13, houve o reconhecimento do Estado brasileiro sobre o papel estratégico da juventude (DULCI & MACEDO, 2019). A lei apontou os direitos que devem ser garantidos especificamente para este grupo, como o direito à diversidade e à igualdade, o direito ao desporto e ao lazer, o direito à comunicação e à liberdade de expressão, o direito à cultura, o direito à cidadania, o direito à participação social e política, o direito à cidadania, o direito à segurança, o direito à representação juvenil, o direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, o direito à saúde, o direito à educação e o direito à sustentabilidade e ao meio ambiente.

O Estatuto aprovou dois benefícios diretos aos jovens de baixa renda: a meia entrada em eventos culturais e esportivos e a reserva de duas passagens inteiras e duas meia passagens em transportes coletivos interestaduais. Ainda em 2013, o Comitê Interministerial da Política de Juventude (Coijuv), instituído pelo governo Dilma, propôs o Programa Identidade Jovem (ID Jovem), visando o benefício de 17 milhões de jovens registrados no Cadastro Único (CadÚnico).

Para Santos (2016), é preciso enfatizar que a pluralidade das juventudes também se verifica nos espaços de construção de ações e políticas, posto que as demandas comuns não anulam as disputas políticas de movimentos, grupos e partidos políticos neste campo, em clara disputa pela ação do Estado, tal como acontece em outras faixas etárias e segmentos sociais.

Ainda no governo Dilma Rousseff, novas ações são empreendidas na busca de direitos para grupos sociais, tais como negros, mulheres, homossexuais, crianças, adolescentes, juventude e idosos. Destacam-se o Plano Juventude Viva, com objetivo de reduzir a vulnerabilidade dos jovens negros em situação de violência física e simbólica, como também as mortes que afetam os jovens e, especialmente negros; a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (2011), com o objetivo de garantir educação, trabalho e renda condigna ao jovem; o Programa Autonomia e Emancipação da Juventude Rural (Pajur), com o objetivo de potencializar as iniciativas da juventude rural criando condições para sua permanência no campo; e o Programa Estação Juventude, com vistas a apresentar possibilidades de fortalecimento dos direitos dos jovens.

Apesar das conquistas consagradas em lei, a sua tradução na vida real dos jovens ainda encontra barreiras. O Atlas da Violência 2020, estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública,

apontou os homicídios como a principal causa de mortalidade de jovens entre 15 e 29 anos. Em 2018, 30.873 jovens foram vítimas de homicídios, o que representa 53,3% do total de 57.956 vítimas em todo o país. Isso revela que a juventude ainda está em risco e vulnerável à violência. E o problema se aprofunda, posto que o estudo mostra a disparidade entre negros e brancos. Enquanto a taxa de homicídio de negros cresceu 11,5%, entre os anos de 2008 e 2018, entre não negros houve redução de 12,9%. O crescimento de homicídios de mulheres negras também apontou crescimento de 12,4%, e uma queda nos homicídios de mulheres não negras de 11,7% no mesmo período de dez anos. Mesmo consagrados no Estatuto da Juventude, os direitos à segurança e à igualdade não têm sido alcançados pelos jovens, em particular, pelas juventudes negras⁷³.

De acordo com dados do Sistema Nacional de Juventude, 2019, um quarto dos jovens brasileiros não está estudando e nem trabalhando. De acordo com Sposito, Souza e Silva (2018), ao analisar o percentual de jovens entre 18 e 24 anos que trabalhavam e conciliavam sua atividade com os estudos, afirmam que, aos 18 anos, a maior parte dos jovens, não apenas de baixa renda, buscam uma ocupação, sendo a partir desse momento que as desigualdades sociais se manifestam de maneira mais contundente nas chances de os indivíduos encontrarem trabalho e na qualidade do trabalho encontrado. Em 2014, ano referencial final da pesquisa, entre os jovens que trabalhavam, eram os mais pobres, os negros e as mulheres que estavam submetidos a trabalhos com menos remuneração e com vínculos informais. Com a negação do direito à educação e ao trabalho digno e à renda, a juventude fica exposta à frustração de seus projetos de vida, às alternativas precárias do subemprego e à exploração voraz de sua mão de obra na informalidade, sem direitos ou garantias trabalhistas, como também à exposição ao envolvimento com a criminalidade.

Quando voltamos ao Plano Nacional de Juventude, aprovado ainda em 2005, encontramos como uma das prioridades, a garantia da “inclusão digital, disponibilizando computadores nas escolas e nas universidades, oferecendo cursos e viabilizando o acesso à Internet”. Quinze anos depois, diante da pandemia mundial de Covid-19, percebemos a importância desta prioridade e, ao mesmo tempo, o quanto representou de prejuízo para a educação a ausência da efetivação desta prioridade na área educacional. Afetada diretamente pelo fechamento das escolas em decorrência do lockdown, professores e alunos sentiram as consequências do não investimento no atendimento da prioridade prevista e compartilhada

⁷³ <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series>

com os estados e municípios, fazendo com que, de conformidade com o IBGE⁷⁴ (rodapé), 4,3 milhões de estudantes entrassem na pandemia sem acesso à internet. Uma situação que afetou diretamente jovens de baixa renda, alunos de EJA, e moradores de comunidades carentes, como os da favela da Maré. Sem equipamentos tecnológicos (computadores e celulares compatíveis) e com acesso limitado à internet, a negação ao direito à educação ficou evidente.

Para Dulci e Macedo (2019, p.138), “as mudanças e os reveses decorrentes do golpe [contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016] têm se abatido fortemente sobre toda essa construção (...) no plano das políticas públicas, vivemos a desconstrução de parte das estruturas governamentais de juventude e das PPJ no plano federal (...) a contrarreforma trabalhista precariza ainda mais a situação da juventude no mercado de trabalho e inviabiliza por completo a agenda nacional do trabalho decente”. Não podemos esquecer que, em uma única medida provisória (MP 726, de 12/05/2016), o governo Michel Temer extinguiu, dentre outros, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRJDH); o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério das Comunicações (MiniCom). Um ato que colocou em risco avanços que levaram décadas para serem conquistados.

É preocupante perceber as grandes distorções que pairam sobre a juventude. Exatamente no momento em que a população jovem é a maior da história, ainda perduram limitações ao acesso à educação (situação potencializada pela pandemia de Covid-19), quando as relações de trabalho tornam-se ainda mais flexíveis, pondo em risco conquistas históricas e desconstruindo políticas fundamentais; momento em que os empregos dão lugar ao subemprego e precarização nas diversas atividades profissionais em um capitalismo cada vez mais espoliante e que lança as classes trabalhadoras ao desamparo de políticas públicas e proteção do Estado. Não soa por acaso que a maioria da população carcerária seja jovem e negra, que as mortes violentas atingem jovens e negros, que as oportunidades de emprego se fecham diante de jovens e negros.

Devemos considerar, assim, que a juventude não pode ser avaliada à luz de caracterizações superficiais, estereotipadas ou simplistas. Mais do que a classificação etária perpassa pela relação pelas relações que os jovens estabelecem com os diferentes segmentos da sociedade, fazendo avançar a cada momento histórico as visões, estereótipos e conceitos gestados no meio social, político e econômico no qual se inserem. Diante desta realidade,

⁷⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml#:~:text=Segundo%20IBGE%2C%204%2C3%20milh%C3%B5es,04%2F2021%20%2D%20Educac%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Folha>

continua sendo importante perguntar o que faz um aluno de EJA, de séries finais do Ensino Fundamental II, permanecer na escola? Existem projetos de vida capazes de mantê-los no percurso da escolarização?

3.2 Projeto de vida, um campo em disputa: diferentes concepções

Será possível considerar a juventude como sendo o momento para a construção das escolhas de trajetórias de vida? Para Levi e Schimitt (1996), a juventude está situada entre a dependência típica da infância e a desejada autonomia da vida adulta, constituindo-se, assim, um período de transição. Margulis e Urresti acentuam que “para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las próprias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propria vida” (1996, p.4).

Por uma perspectiva linear e sem contradições, seria o momento em que se espera a definição do que o jovem, independentemente de sua condição social, pretende efetivamente realizar a fim de conquistar o seu espaço no mundo dos adultos, para garantir de forma independente a produção de sua existência e a partir de suas conquistas escolares e acadêmicas, sob a perspectiva educacional. A juventude seria, assim, o momento esperado para responder a pergunta feita desde os anos de vida mais tenros, encorajado por pais e familiares e cobrado nos diversos grupos sociais “o que você quer ser quando crescer?” ou ainda “qual é o seu sonho?” Perguntas que emergem na escola, notadamente à medida que se avança pelos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Damon (2009, p.23), no entanto, destaca que

as perspectivas de vida de um jovem no mundo de hoje estão longe de ser exatas. Há apenas poucas décadas, quase todo jovem já sabia, ao final da adolescência, onde ia viver, qual seria sua ocupação e com quem ia se casar. Hoje, a maior parte dos jovens não tem resposta para essas questões nem ao chegar à vida adulta.

É importante notar, que as juventudes estão inseridas em uma totalidade de relações e em um processo histórico que incide sobre elas de múltiplas maneiras ao longo de sua existência. As transformações ocorridas em décadas recentes potencializaram novas relações na sociedade, no mundo do trabalho e nas relações interpessoais. A perceptível expansão tecnológica aproximou o mundo, criando o que podemos chamar de sociedade global, com

novas relações que resultaram em novos arranjos da economia, da política e da sociedade. E as juventudes sofreram a consequência direta desse novo momento de reestruturação global.

A globalização trouxe consequências diretas a vida do jovem. Acabou por influenciar a soberania e o papel dos Estados nacionais, dado o poder econômico de algumas corporações multinacionais e como tal influenciam diretamente em decisões políticas adotadas em diversas partes do planeta. Isto abala a hegemonia do Estado, mas não a sua existência que continua a ser fundamental. Considerando que o dinheiro globalizado não é impedido pelas fronteiras e que o capitalismo tem a permanente necessidade de encontrar espaços lucrativos para a produção e acumulação de capital, as grandes empresas se movimentam de um país para outro em busca de condições favoráveis de matéria-prima e mão de obra barata e abundante. Cessadas essas condições ou diante da queda de consumo ou redução de acúmulo de capital, a migração pode ocorrer, deixando para trás o desemprego e a decadência de regiões antes vistas como prósperas. Esta dinâmica reconfigura as relações de trabalho e da vida econômica e social.

Neste sentido, a globalização econômica exige maior produtividade e acirra a competição entre as Nações, o que demanda maior especialização da mão de obra nacional. O jovem se depara com um mercado de trabalho cada vez mais restrito. Sem a formação exigida, os postos de emprego tornam-se escassos, especialmente diante das novas relações flexíveis de trabalho e que induz para a informalidade maciça.

Os efeitos da globalização também se fazem sentir no âmbito cultural. A padronização cultural apaga traços ou cria novas formas de identidades culturais, apresentando ao jovem novos formatos de vida e uma compreensão de “ser jovem” que se encontra fora das possibilidades para um segmento expressivo da juventude brasileira. No campo da educação as consequências se apresentam na massificação e imposições de padrões com base em modelos internacionais. Nas últimas décadas os sistemas nacionais sofreram pressões no sentido da massificação do ensino superior por parte dos organismos internacionais. Entre as consequências houve a expansão da privatização da Educação Básica, bem como a presença de grandes grupos financeiros educacionais multinacionais, detentores de gigantescas redes de instituições de ensino superior (IES) privadas com finalidade lucrativa, responsável pelo crescimento massivo da educação a distância (EAD).

Diante de tantas variáveis, a juventude, antes de ser um momento de transição, tem sido vista como um período em que as desigualdades ou vantagens, se acentuam, permitindo ou inviabilizando projetos de vida tecidos desde muito cedo. O sonho ou projeto de vida que faz parte das expectativas de todas as pessoas desde cedo, podem ser mais bem trabalhados,

materializados ou impedidos na juventude, dependendo da classe social, gênero, lugar onde mora, cor da pele, ou das opções estéticas (uso de tatuagens, piercings, dreads nos cabelos ou estilo das roupas, por exemplo). Assim, os impedimentos para as classes populares e as oportunidades para as classes não pobres vão se mostrando pela existência.

O conceito de projeto de vida se faz presente nas discussões recentes sobre juventude, em estudos de diferentes perspectivas epistemológicas. Para Farias (2021), “projeto de vida” ainda é um conceito a ser compreendido e isso pode ser percebido pela diversidade de terminologias usadas por autores e pesquisadores nacionais, como plano de vida, projeto ou projetos de vida, projetos de futuro, projetos vitais, sem que haja consenso sobre a melhor a ser utilizada. Em relação a literatura estrangeira há o problema da tradução, uma vez que textos diversos utilizam o termo “purpose” ou “life purpose” (categoria cunhada por William Damon) para tratar desse tema. No português, todavia, o termo “projeto de vida ou vital” tem sido o mais utilizado.

Trata-se, portanto, de um conceito em construção, tornando-se mais complexo à medida que novas pesquisas são feitas e novos aspectos explorados. Seu entendimento se torna ainda mais significativo, visto que vem sendo incorporado nas políticas públicas, notadamente da educação, e no sentido conferido pelas ações defendidas pelos organismos internacionais e instituições nacionais para o público jovem.

De acordo com Haertel (2018), a discussão em torno do tema projeto de vida ganhou força a partir do meado da primeira década do ano 2000, com o advento da Psicologia Positiva,

movimento que assume a importância do estudo e promoção das forças e virtudes do ser humano e postula que o conhecimento científico na área de psicologia deve compreender o que torna a vida digna de ser vivida e quais são os mecanismos do desenvolvimento das potencialidades individuais do ser humano (p. 68).

As principais pesquisas do período, no levantamento de Haertel, apontaram para a centralidade do projeto de vida no desenvolvimento humano, embora, no âmbito da juventude, eles sejam pouco consistentes, conforme Damon (2009). Dessa forma, para a autora, as principais questões a serem respondidas neste tema devem ser como as pessoas desenvolvem um projeto de vida consistente e de que maneira a sociedade pode contribuir para este processo. Em sua visão, a construção do projeto de vida se confunde com a escolha profissional, quando deve abranger o legado de vida que se pretende deixar.

Em outra direção, com base no pensamento de Vygotsky, podemos entender o projeto de vida considerando as condições socioculturais que transformam o homem. Para o teórico, o

desenvolvimento da juventude, bem como sua trajetória de vida e relações, é perpassado pelas questões sociais e estabelecidas socialmente. Dessa forma, a juventude se apresenta para o sujeito como o momento de preparação para o cumprimento de papéis sociais da vida adulta, uma consolidação das aquisições obtidas nas etapas anteriores. É nesse momento, destaca que o desenvolvimento leva em conta as vivências e as questões emocionais para o estabelecimento de interesses como força motriz dessa fase na qual os velhos interesses da infância dão lugar a uma nova forma de pensar, por conceitos, pela estruturação de mundo e pela personalidade.

Para Pessoa (2017) no cotidiano do jovem devem ser estabelecidas tarefas por parte do contexto “para que com isso suas reações se equilibrem com o mundo em que vivem para que haja uma base para o surgimento da ação criadora” (p. 97). Com isso, há o entendimento de que o ser plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada pode desejar e nada pode criar. A inadaptação estaria na base de toda a ação criadora. De acordo com Pessoa (2017), tendo como base a sua trajetória de vida, o jovem elege um projeto mais possível e vinculado às suas condições materiais.

Dessa forma, é muito importante não perder de vista que os interesses são ditados pela cultura, sendo desenvolvidos de acordo com as condições materiais proporcionadas pelo meio em que o jovem vive. Uma vez assumida essa posição, é possível afirmar que o jovem filho da classe trabalhadora, a depender das condições materiais acessadas, pode ser levado a uma necessidade de inserção laboral de maneira mais urgente e apressada. Tal urgência terá um papel primordial na elaboração dos seus projetos de vida, pois ela está ligada a necessidade de responder a um significado pessoal e social (PESSOA 2017, p. 101).

A ideologia neoliberal com suas lógicas calcadas na competitividade e na centralização do indivíduo como o mais importante elemento da sociedade, sustenta a crença da “individualização do projeto de vida, negando que este é construído a partir das vivências e das condições que são disponibilizadas pelo meio social” (PESSOA, 2017, p.102). Esta ideologia aponta para uma aparência de escolha, deixando oculto a necessidade do mercado e as circunstâncias reais ligadas às origens sociais dos jovens. O jovem é chamado a responder a um significado pessoal e social, com um projeto de vida que leve em conta a autorrealização e o sucesso, sem considerar os interesses que limitam suas escolhas e o direcionam para os interesses do mercado. Para Pessoa,

a escola e instituições formadoras têm papel fundamental no auxílio a essas escolhas (...) devendo atuar como cenário reforçador das ações e atividades que equilibrem as

reações dos jovens com o mundo em que vivem, oportunizando a base para o surgimento da ação criadora” (2017, p.103).

No livro “Antropologia do projeto”, Boutinet (2002) afirma que projeto de vida é uma categoria ligada, não ao recorte temporal, de um tempo futuro ou próximo, mas à perspectiva biográfica que envolve passado, presente e futuro. Nesta visão, o projeto é muito mais que um mero conceito, é antes um regulador cultural, o que exige uma abordagem antropológica. Sendo assim, faz-se necessário analisar o lugar e as diferentes funções do projeto em uma determinada cultura e entre diferentes culturas. Para o autor, o projeto é sempre uma antecipação justificada e experiências prévias, pois muitas das realizações da experiência humana foram anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas, levando à criação de inédito que mantém parentesco com a experiência realizada do indivíduo, ou seja, com sua história pessoal.

Conforme destaca Pinheiro (2013), o projeto tem como ponto central a perspectiva de futuro que regula o presente em função do que se almeja alcançar. Observa também que o futuro compromete o presente como escolha, renúncia ou dedicação, exigindo ações ou condutas antecipatórias. É dessa forma que Alves (2013, p. 138) sustenta que “os sujeitos vão se construindo biograficamente a partir de um movimento continuum de articulação entre passado, presente e futuro”, a partir de visões retrospectivas e prospectivas, dentro de uma conjuntura e na sucessão das etapas vividas.

Projetos de vida também podem ser vistos a partir do entendimento de Ortega y Gasset (1930/1983), discutidos por Klein (2011), que associa a condição humana à necessidade de escolha, posto que a vida não é dada pronta e acabada. Klein considera dois elementos essenciais em seu conceito de projeto: circunstância e vocação. O projeto, assim, é imaginado pelo indivíduo à luz de sua circunstância e no contexto sócio-histórico e pessoal em que está inserido. Os projetos vitais vinculam-se a um contexto mais amplo, levando em conta o tempo, a cultura e a sociedade na qual o indivíduo está inserido. “A circunstância é dada, mas abre-se num leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo e a opção sobre aquela que se relaciona ao projeto da pessoa.” (KLEIN, 2011, p. 28). Desse modo, as duas dimensões – possibilidade de escolha e opção – se articulam em ações projetadas, formando a trajetória singular de cada indivíduo, em seu percurso. O projeto apresenta três características gerais como elementos fundamentais para o seu significado: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.

No que tange ao futuro, Ortega y Gasset (1983, apud GOMES, 2016) usa o termo “futurição” para expressar o ato contínuo de lançar-se para frente, para o futuro como modo

de agir do ser humano que define quem ele pretende ser e como se lançar em busca de metas. O projeto é, assim, sempre a antecipação de uma ação com vistas ao futuro. No que tange ao novo e a abertura para ele, o projeto comporta e exige a possibilidade do desconhecido, do indeterminado, das múltiplas possibilidades, da imaginação e criação. Quanto ao seu caráter indelegável, a ação só pode ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente, indicando a existência de projetos com outros, mas nunca pelos outros.

Danza (2019) traz a discussão sobre o tema a partir das concepções baseadas na obra de Victor Frankl, que estudou o sentido da vida em condições cruciais. Ao entender que objetivos e valores surgem de impulsos básicos, defende que a busca por um projeto de vida se dá em uma ação mais ofensiva que defensiva, estando relacionada mais com a criação e o envolvimento com atividades que exigem dedicação, do que pela busca por contornar ou suprimir condições desfavoráveis. Assim,

o atual movimento da psicologia positiva não pressupõe que o projeto de vida seja uma resposta à vulnerabilidade humana. Pelo contrário, é uma abordagem que resiste a considerar o desenvolvimento como um esforço para superar déficits e riscos, entendendo-o como um modo de desenvolver recursos e não gerenciar problemas (DANZA, 2019, p. 25).

Dessa forma, o projeto de vida desempenha papel central na organização e motivação do sujeito, não precisando ser uma meta ambiciosa e que vise mudar o mundo inteiro, mas metas simples, como melhorar as condições de vida da família ou contribuir para mudanças na sociedade por meio da atuação profissional.

O “sonho”, projeto de vida ou projeto vital, no entendimento de Damon (2009) seria uma razão mais profunda para os objetivos e motivos mediatos. Para ele,

Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu (...) pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, mas vai além do aspecto pessoal (...) o projeto vital comunica-se com o mundo além do eu (...) o intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista (...) pode não ser atingível durante o período de vida (...) mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua (2009, p. 53,54).

Segundo Santos (2016, p. 93), “os projetos são sonhos, prospecções que estes [sujeitos] fazem a curto, médio e longo prazo e podem estar ligados à vida individual – escolarização, trabalho, família, religião – e/ou à vida coletiva – melhora de seu bairro, do país, o fim da violência etc.” Cabe destacar que, o jovem, cada vez mais cedo, ao invés de aguardar o suposto momento de atravessar a rua e tornar-se adulto, resiste e luta em favor de

seus direitos, seja no campo individual, seja no campo coletivo, não obstante enfrente barreiras ainda mais enrijecidas nos últimos anos, desde a ruptura de 2016, no Brasil.

Para Weller (2014, p. 139), os projetos de vida dos jovens constituem-se algo significativo que ele tenciona realizar, assim, “o projeto indica uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, que, por sua vez, está relacionado ao ‘campo de possibilidades’ que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática.” A partir de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071) vemos que o projeto de vida se traduz pela escolha que o indivíduo faz diante de futuros viáveis, de seus desejos e fantasias, que venham a se tornar possíveis, fazendo deles uma orientação ou um rumo de vida. E isto depende de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual o jovem está inserido, ampliando ou limitando o seu alcance. Pode-se dizer, portanto, que o projeto de vida depende das condições disponíveis para realizá-los. Por esta razão, Damon (2009) afirma que duas são as condições essenciais para que o projeto de vida tenha possibilidades de concretização, sendo a primeira a descoberta com movimentos em direção ao projeto sonhado, e a segunda, uma estrutura de apoio social compatível ao sonho.

Jovens de classes média e alta recebem ao longo da vida, geralmente, os recursos que são usados na construção de seus projetos nas diversas áreas da vida. Adquirem capital cultural junto à família, frequentam escolas elitizadas, dispõem de cursos extracurriculares, convivem com pessoas com experiências educacionais e profissionais diversas, recebem incentivo, recursos e tempo suficiente para elaborar e reelaborar projetos que estão ao seu alcance. Na outra face da moeda, jovens das classes pobres, normalmente, traçam seus planos a partir das poucas possibilidades que chegam às suas mãos. A família pode cooperar pouco com seus sonhos, enfrentam quase sozinhos grandes barreiras para frequentar a escola, dificilmente saem da comunidade onde vivem, compartilham boa parte da vida com aqueles que enfrentam suas mesmas limitações, recebem, quase que por predestinação, o projeto do subemprego, da informalidade, da produção da existência que possibilite, ao menos, a sobrevivência. A descoberta do sonho pode acontecer, mas sem movimentos em direção a ele e sem estrutura de apoio, há de se conformar com o possível que ainda tem que ser disputado com unhas, dentes e muito suor e riscos com tantas outras pessoas em semelhante situação. Quem percorre as Linhas Vermelha e Amarela na altura do complexo da Maré, nos horários de pico⁷⁵, no início da manhã e no final da tarde, em meio aos longos engarrafamentos, enxerga dezenas de adolescentes e jovens disputando compradores de suas mercadorias

⁷⁵ Hora de maior movimento do trânsito, também chamado “hora de pico” ou do “rush”.

(biscoitos, doces e salgados, água, balas, amendoim, além de outras quinquilharias para pendurar nos carros). Em cada olhar é possível imaginar o sonho de não de estar ali, lutando pela existência debaixo do escaldante sol, mas, quem sabe, querendo estar a bordo dos carros que abordam, na direção de seus sonhos distantes, quase impossíveis de alcançar.

O projeto de vida é, assim, uma categoria que contempla a dinâmica sócio-histórica de construção de identidades, de acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011). Seria a decisão do indivíduo diante de futuros possíveis, transformando os desejos e fantasias em objetivos que passam a ser perseguidos como uma orientação ou rumo de vida.

A construção de projetos de vida está ligada à ideia de tempo dentro do entendimento da sociedade ocidental e se traduz nos esforços do ser humano em se situar no fluxo contínuo dos acontecimentos que envolvem sua vida. O tempo, assim, coordena as atividades humanas e remete às experiências da continuidade e sequência temporal relacionadas ao passado, presente e futuro, constituindo a história de vida. E é a partir dessa ideia de história de vida ou de biografia, que se constrói o projeto de vida. Para Velho (2003), projeto de vida é noção ligada ao indivíduo e construída na sociedade ocidental, tendo como base o entendimento de que os indivíduos escolhem ou podem escolher, como também que cada um é portador de um conjunto de potencialidades que constitui sua marca pessoal. O projeto de vida carrega a necessidade colocada de que é preciso definir e descobrir o que se quer e o que se pretende. No entanto, os projetos são elaborações e construções realizadas a partir de experiências sociais, econômicas, culturais, históricas e não naturais e inerentes ao sujeito individual apenas.

A realização de projetos de vida está ligada ao campo de possibilidades, não sendo linear ou já predestinado. Ele não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático ou de um processo linear, como se pensa no senso comum, mas decorre das possibilidades que são encontradas no contexto social, econômico e cultural no qual os indivíduos estão inseridos e de onde vêm suas experiências de vida. O indivíduo traça seu projeto influenciado pelo campo de possibilidades em que está imerso. De acordo com Velho (2003, p. 28) o

campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas em avaliações e definições da realidade.

Categorias como família, trabalho, religião, educação fazem parte do que é entendido como campo de possibilidades. Sendo assim, o campo de possibilidades é composto por

determinantes sociais, econômicos e políticos que alimentam diferentes desejos dos jovens na formação de seu projeto de vida. E este pode ser limitado ou mais amplo a partir do processo histórico que incide sobre o jovem.

Para Farias (2021), “o campo de possibilidades pode ser identificado como sendo as condições estruturais e conjunturais, balizadas pelos limites de ordem social, histórica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos”. Não se trata de algo determinado e sem dinamismo. Ao pesquisar os jovens rurais de São Carlos, Farias (2021, p. 160) destaca que, embora muitos jovens tenham como projeto de vida migrar para outros lugares, “não migra quem quer, migra quem pode, quem reúne as condições (em geral econômicas, mas não só) necessárias para tal”. Desse modo, o campo de possibilidades encontra limites na família ou nos valores que orientam a sociedade em dado momento.

Nesse sentido, o projeto ganha um contorno dinâmico, transformando-se, ou ainda, adaptando-se, para uns, ou mesmo, rendendo-se, na medida do amadurecimento, de mudanças no seu campo de possibilidades ou de impossibilidades impostas no tempo presente e que repercutem na formulação do futuro.

Cabe acentuar que “os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos (posições sociais, redes associativas, grupos de referência etc.), de tal forma que participam, real ou imaginariamente, de uma multiplicidade de mundos” (Leão, Dayrell e Reis, 2011, p. 8). Esta pluralidade de pertencimentos acentua a multiplicidade de ofertas com a internet, possibilitando essa multiplicidade de vivências, experimentada em fração de segundos, levando os indivíduos a emitir opiniões inseguras, construir certezas momentâneas, tomar decisões que serão revogadas momentos após; rever o presente, construir, desconstruir e reconstruir o futuro incontáveis vezes e sob diversas possibilidades, viáveis ou não.

A este quadro somam-se as transformações tecnológicas, as exigências dos mercados capitalistas globais, as instabilidades políticas e as desigualdades crescentes que fazem da contemporaneidade um período de incertezas. Sendo o futuro incerto, indeterminado e indeterminável, este é adiado quanto possível em favor de um presente estendido, ampliado o quanto possível, seja adiando a formulação de projetos, seja prolongando sonhos, resultando, segundo Damon (2009, p. 29) “em ansiedade e sensação de estar preso a uma vida que está fora do controle”.

Alves (2013) apresenta 5 tipos de projetos, a saber:

a) Miméticos: neste os jovens baseiam seus projetos na imitação de algo ou alguém que têm como referência positiva ou por quem tem admiração, podendo ser um parente, uma pessoa conhecida que se destaca de alguma maneira na comunidade, alguém que conquistou

determinado status etc. Estes projetos não se baseiam na reflexão e nem levam em conta o campo de possibilidades. Há o desejo de sucesso com base em quem tem uma história de sucesso. Modismo, tendências de mercado, possibilidades financeiras ou notícias potencializam estes projetos.

b) Hipomaníacos: são caracterizados pelo excesso de otimismo, euforia ou mania de grandeza. Este tipo de projeto é assim definido porque “parecem misturar realidade e fantasia, brincam com tudo que o futuro pode oferecer, já que para estes no futuro tudo é possível. Eles se permitem fantasiar, sem se preocupar com o campo de possibilidades, com possíveis limitações individuais e com estratégias de realização dos seus projetos. Eu quero! Eu tenho vontade! Eu poderia! Eu pretendo! São todas frases comuns para expressar esse tipo de projeto. Pode ser expresso pelo desejo de casar-se com alguém rico e que possa realizar os desejos de consumo, o que, em seu pensamento, representaria uma mudança de vida.

c) Estratégicos: são projetos elaborados com alvos e metas, com base no conhecimento do campo de possibilidades e, ainda, com consciência do que é preciso para alcançar os objetivos desejados. Em alguns casos um plano alternativo, chamado plano B, está igualmente construído.

d) Recusados: são projetos marcados pela lógica da negação, isto é, tudo aquilo que o sujeito não quer ser. Estes são orientados pelas experiências negativas de pessoas próximas ou de familiares. Considerando que estas experiências foram negativas e que o campo de possibilidades é bem familiar, imagina-se a possibilidade de uma repetição com o receio do determinismo. Assim, o fracasso em uma carreira, planos desfeitos por causa do envolvimento com drogas ou outra circunstância indesejável, resultaria no projeto de vida que seria não repetir a mesma situação.

e) Fora de projeto: segundo Alves (2013), essa categoria foi inspirada na afirmação de Boutinet (2002) de que alguns grupos marginalizados das sociedades capitalistas industriais, dada a precariedade do modo de existência, ficam impedidos de antecipar, fixando sua preocupação no presente em que precisam prover sua existência com urgência. Metas de futuro, antecipação e projetos são afastados para um depois indeterminado.

Isto posto, a perspectiva de Dayrell, Leão e Reis (2011) nos parece mais apropriada em nossa pesquisa, pois entendemos os projetos de vida como a ação de escolher os rumos a serem dados para a vida, entendendo-os mutáveis e dinâmicos, dependentes do campo de possibilidades – condições familiares, sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas e conjunturais – que perpassam a vida dos jovens estudantes, particularmente, de EJA. Esse entendimento envolve a perspectiva enfatizada por Alves (2013), que traz a narrativa

biográfica como construção e que envolve não apenas o futuro, mas estabelece a relação entre passado, presente e futuro na formação do projeto de vida.

É possível considerar que cada aluno ao entrar na escola carrega com ele sonhos e expectativas que vão se expandindo, mudando ou enfraquecendo no percurso de sua história de vida. O campo de possibilidades pode oferecer o espaço necessário para que os sonhos se expandam e se projetem para mais além a partir de pontes que vão ligando o hoje aos momentos que ainda virão, em uma “futurição” que se mostra possível. Por outro lado, a história pessoal pode ser obstruída pelo contexto que envolve o aluno, restringindo o campo de possibilidades e impedindo a construção de pontes. Não basta ter um sonho ou construir um projeto de vida sem que ele esteja fundado em reais possibilidades presentes na história, na biografia, no contexto do aluno. Dessa forma, os sonhos voltam-se para o campo do abstrato, do desejo contido, dando lugar a projetos possíveis, menores, limitados às condições disponíveis (ou que ainda precisam ser disputadas), enfim, a projetos impostos por outros, sem o que, o mínimo necessário à vida em sociedade, pode não ser alcançado.

Com este entendimento, podemos perguntar: o que a escola teria a contribuir nesses tempos de incertezas e de tamanha volatilidade? Segundo Weller (2015, p. 139) “a escola enquanto instância de socialização secundária desempenha junto com a família, um importante papel na elaboração dos projetos”. Neste sentido, a EJA deve ter atuação ainda mais atenta diante dos sujeitos que a integram com suas histórias, experiências e particularidades. Seria o projeto de vida o elemento que mantém o jovem de EJA na escola? Esta se constitui a preocupação desta pesquisa.

3.3 Alunos de EJA: da permanência na escola à construção do projeto de vida

A escola responde hoje por uma grande responsabilidade ao ser colocada como centro da formação de projetos de vida de jovens estudantes, seja do chamado ensino regular ou da Educação de Jovens e Adultos. Projetos e propostas apresentadas por organismos internacionais e nacionais e pelos governos federal, estaduais e municipais se apresentam como ferramentas necessárias para auxiliar os estudantes na construção de seus sonhos. Entender esses pensamentos presentes na escola e sua repercussão na vida do estudante demanda, necessariamente, por sua presença em sala de aula, em sua permanência na escola.

Ao mesmo tempo, em alguns casos, são os sonhos ou projetos de vida que produzem motivação para dar continuidade ao seu percurso escolar.

3.3.1 Escola e permanência: problematizando a questão

Em fevereiro de 2019, o jornal Maré de Notícias celebrou o que considerou uma boa notícia para todo Complexo de dezesseis favelas: em dez anos, o número de escolas subiu de 21 para 46 escolas da rede pública municipal. Segundo o jornal “esse processo é o resultado da luta histórica de moradores, lideranças e instituições locais pela garantia do direito constitucional à educação pública gratuita e de qualidade para crianças e adolescentes da Maré”,⁷⁶.

Não obstante seja um grande resultado, visto que em anos passados uma das mais citadas dificuldades era a falta de unidades escolares, o que influenciava na oferta de vagas, percebe-se outro desafio que é a permanência na escola. Conseguir a vaga mais próxima da residência ou de outra que se adeque às necessidades do aluno não tem sido, grosso modo, um problema tão acentuado nos grandes centros, particularmente, no Complexo da Maré. A questão que se levanta segue na direção pouco explorada e que desperta a atenção mais recente: a permanência na escola.

Carmo e Carmo (2014, p.3) constituem a categoria permanência como objeto de sua problematização, considerando que, enquanto o senso comum atribui ao próprio aluno a responsabilidade pela sua evasão e fracasso escolar, as recentes formulações que discutem a permanência, ainda que de forma incipiente, “vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade” (p. 3). Paiva (1973, apud ESPINHARA e CAVALCANTI, 2021, p.81), tratando de sujeitos de EJA, já destacava que sua trajetória escolar fracassada era tida como responsabilidade deles mesmos que, ao decidirem abandonar a educação regular para voltarem na fase adulta, contribuía para a construção histórica de uma modalidade carente de políticas públicas e com base em campanhas de natureza assistencialista. Assim, o aluno passou a ser o grande responsável pelo fracasso e pelo resultado da nova tentativa.

⁷⁶ <https://mareonline.com.br/um-campus-educacional-chamado-mare/>

De conformidade com os documentos oficiais, a permanência escolar é prevista desde a LDB/1996, em seu Artigo 3º Inciso I, que a legitima pelo “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No tocante a EJA, a mesma Lei em seu Art. 37, declara ser ela, modalidade de ensino gratuita destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade regular. O texto legal diz que a modalidade deveria considerar as características e interesses do alunado, suas condições de vida e criar oportunidades de aprendizado apropriadas ao seu público. Mas, além destas definições determina ainda que é dever do Poder Público viabilizar o acesso dos jovens e adultos à respectiva modalidade de ensino, estimulando a permanência deles na escola por meio de ações integradas e complementares entre si.

Dessa forma, a permanência já era uma preocupação no texto legal, no entanto, segundo Carmo e Carmo (2014), o termo e o tema, por consequência, não despertaram a atenção dos pesquisadores sendo, de certa forma, ofuscado por seu termo correspondente não desejado, a evasão. Tratar da saída do aluno do ambiente escolar tornou-se questão mais investigada do que a sua permanência. Sem explicações conclusivas para esta distorção, Carmo e Carmo sugerem um caminho:

Intuímos que essa saturação das explicações, presentes em muitas pesquisas que tratam da evasão escolar, ocorreu porque construíram abordagens insistentes e inconsequentes, humanisticamente falando, em relação a jovens e adultos que retornam à escola. Tais abordagens se acumularam historicamente, enquanto a universalização do acesso à escola era o primeiro objeto de luta pela democratização do ensino no país. As abordagens podem ser observadas em duas direções convergentes: a da responsabilização individual pelas razões de saída da escola; e a da recusa em explicitar a responsabilização coletiva dos operadores da educação, desde o micromundo da escola, passando pelas secretarias de educação, até instituições universitárias ou de educação profissional que possuem interface com a educação de jovens e adultos.” (2014, p.32).

Duas pesquisas chamam a atenção por apresentarem caminhos para o entendimento da motivação para a permanência. A primeira é a pesquisa realizada por Oliveira (2011) em classes de alfabetização de EJA, que apontou as seguintes motivações para a permanência dos alunos: a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho; questões voltadas para o aprendizado; a prática pedagógica considerada apropriada; e o bom convívio em sala de aula entre alunos e professora. Já a pesquisa de Cruz e Cruz (2016) apontou como razões para a permanência: a metodologia dos professores; o incentivo à frequência dos alunos; a relação afetiva entre professores e alunos e a motivação própria por parte dos alunos. Pode-se concluir, à luz dessas pesquisas, que a permanência nas classes de EJA perpassa a escola, os professores e os alunos, em uma relação muito próxima na qual

os alunos compreendem os seus objetivos com a educação e a escola juntamente com os professores se unem de forma em que possam atender as necessidades destes alunos de acordo com suas especificidades, gerando um ambiente agradável e favorável para a realização dos objetivos dos alunos, resultando assim nas suas permanências” (ESPINHARA e CAVALCANTI, 2021, p. 84)

Ressalta-se que as duas pesquisas destacam os desejos expressos pelos alunos – a necessidade de qualificação para o trabalho e a motivação própria – o que é possível caminhar na direção da existência de um projeto de vida ou sonho que, na perspectiva do aluno, pode ser alcançado com a mediação da escola.

Outro aspecto a ser considerado na discussão sobre permanência, é o dos grupos de jovens chamados de “nem-nem”⁷⁷ no Brasil, termo originário nos estudos e publicações dos organismos internacionais. Freire (2018) sinaliza que no país a taxa dos jovens “nem-nem” é de 22%, em 2015, acompanhando a média da América Latina. Este percentual sofre alterações elevadas quando o recorte gênero é aplicado, sendo 28% da população feminina e 15% da população masculina. Para a autora, esta população se renova, apontando ser esta uma condição transitória na vida de pessoas entre 15 e 29 anos e que responde a diversos fatores.

Enquanto o senso comum apresenta o jovem “nem-nem” como produto de um tempo que resulta em acomodação e da mera falta de ação, a autora mostra que a condição decorre, em boa parte, de situações estruturais relacionadas a questões de gênero, território e contexto socioeconômico, evidenciando a heterogeneidade deste grupo. O estudo contribui para o desfazimento de estereótipos criados em torno de um suposto desinteresse e acomodação desses jovens, alertando para a necessidade de ações que contribuam para a possibilidade de construção de projetos de vida. Para Freire, se referindo às mulheres (grupo mais afetado por esta condição) “são necessárias políticas públicas que atuem em todas essas questões, de forma a permitir que as jovens consigam se manter por mais tempo estudando, absorvendo informações que servirão para um melhor planejamento da sua vida familiar” (2018, p. 196).

Por afastar jovens da escola ou empurrá-los para a busca de soluções imediatas com vistas a produção da existência, muitos que integram o grupo dos “nem-nem” têm seus projetos de vida e sonhos adiados ou aguardando por um melhor momento que pode não vir acontecer.

⁷⁷ O termo “NEET” (not in education, employment or training) ou “nem-nem”, foi cunhado a partir de pesquisas realizadas por organismos internacionais, indicando o jovem que está afastado da escola e do mercado de trabalho. Este afastamento, no entanto, não se dá por mera vontade, mas em decorrência de estar cuidando idosos, doentes, crianças, ou ainda pela falta de oportunidade de trabalho e acesso aos estudos.

3.3.2 Escola e projeto de vida

A noção de futuro perpassa a elaboração de projetos de vida. O devir mostra-se como resultado de escolhas e decisões feitas no presente. Nesta visão, o futuro se mostra, ainda que subjetivamente, influenciável, moldável, passível de decisão feita no hoje, por meio de reflexões mais ou menos elaboradas. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1073) acentuam que “é este contexto que explica o surgimento de uma determinada ideia de projeto de vida, aliado ao mecanismo do ‘adiamento das recompensas’, fortemente enraizado no senso comum até os dias de hoje”. Isso implica em adiar para mais tarde a satisfação de hoje para garantir os benefícios do futuro.

A escola responde à lógica liberal, tendo como pilares os ideais de liberdade e individualidade que influenciaram as políticas educacionais brasileiras. Na concepção neoliberal atual⁷⁸, o papel da escola não é a formação integral do cidadão na perspectiva de um agente de transformação social, já que o tipo de cidadão que os neoliberais preconizam é o cidadão produtivo. Sendo assim, a produtividade e a eficiência da escola consistem em formar o tipo de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho em cada momento histórico. Dentro dessa lógica, a escola reprime, ou interdita, o prazer em favor das recompensas futuras, adiando, de certo modo, a fase adulta e os supostos benefícios que ela traz ou promete. A escola é um projeto de futuro uma vez que aponta para um ponto desejado, mas que tem grandes chances de não ser realizado. Para Bourdieu (2019, p. 140,141), falando de seu contexto de décadas atrás, “uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem deixar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascender o mais rápido possível ao status de adulto e às capacidades econômicas que lhe são associadas”. Por outro lado, considerando seu pensamento e observando o contexto de um capitalismo neoliberal atual, vemos que o jovem das classes populares é empurrado para a vida adulta por meio do trabalho como forma de prover a sua existência, ou mesmo cooperar ou assumir o sustento de toda família. Como as portas para o mercado de trabalho formal não se abrem com facilidade, restam para muitos jovens das camadas populares os empregos precarizados,

⁷⁸ Em relação a educação brasileira, o neoliberalismo aponta para a redução de recursos e a privatização, eximindo o Estado de despesas; prioriza a Educação Básica; relativiza e reduz a reprovação com vistas a abrir novas vagas sem considerar a qualidade do ensino (em todas as suas nuances: formação inicial e continuada de professores, valorização profissional, adequações curriculares, espaços físicos, acesso, permanência e conclusão exitosa do aluno, entre outras); busca da comunidade para que, de forma voluntária, assuma tarefas que cabem ao Estado; ênfase no empreendedorismo; privatização de universidades; discurso de equidade social sem considerar contextos diversos de cada indivíduo.

informais e sem quaisquer seguranças ou possibilidades de ascensão social, como forma de responder às suas responsabilidades adultas antecipadas.

A educação escolar, vista como meio de ascensão social e ponto de ancoragem de projetos de vida, viu diluir esta condição em função das pressões sofridas ao longo de décadas. A formação escolar, até um passado recente, considerada um requisito *sine qua non* para a entrada no mercado de trabalho e meio para alcançar uma nova condição de vida, tem perdido progressivamente este crédito na medida em que, com o modelo econômico e político recentes, não consegue cumprir as promessas de integração social.

Alguns jovens percebem que o certificado não abre portas para que saiam das condições de precariedade em que vivem. Segundo Melo e Salles (2020), alguns jovens que estudam nas mesmas escolas que seus pais estudaram, concluem que o estudo não os ajudou a mudar suas vidas, logo, não os ajudará igualmente. A ênfase no esforço próprio, no mérito, no entendimento de que o resultado dependerá de cada um, incentiva projetos de vida que, ou estão no campo do acaso – como, por exemplo, ser descoberto por um olheiro de time de futebol – ou no campo da inserção no narcotráfico, em função do fato de viverem no limite desta realidade – exemplos extremos, mas possíveis. No contexto da Maré, todavia, encontramos outros projetos de vida que podem ser formados em diversos coletivos que discutem as principais incertezas e obstáculos às realizações individuais e coletivas, e que promovem ações que resgatam possibilidades antes apagadas. Ainda assim, cabe concordar com Melo e Salles (2020), que na sociedade da modernidade a posição social é “percebida como reflexo das capacidades das pessoas (...) cada um ocupa um lugar na sociedade conforme seus méritos” sendo o “êxito percebido como valor pessoal. É o mérito que define trajetórias profissionais, mas gera uma situação paradoxal, na medida em que os jovens são educados, mas não há emprego para todos” (p. 89).

O crescimento da procura pela certificação por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos⁷⁹ (ENCCEJA) é decorrência de uma ideia presente no senso comum de que a certificação irá abrir as portas do mercado de trabalho ou permitir progressos instantâneos em seus empregos.

A escola aparece como legitimadora de desigualdades, embora se apresente como justa, dando a oportunidade da formação para todos e a promessa de que qualquer um poderá,

⁷⁹ Segundo o portal do Ministério da Educação, “o Enceja é uma avaliação voluntária e gratuita, destinada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir estudos na idade curricular apropriada”. Para que possa receber a certificação do Ensino Fundamental, o candidato precisa ter, no mínimo, 15 anos completos no dia da prova e, para o Ensino Médio, 18 anos completos no dia da prova. Até 2018 a procura pela certificação no Ensino Médio pelo Enceja havia crescido seis vezes, no entanto, a reprovação ainda é elevada. Em 2017, segundo o INEP, a cada 5 candidatos, 1 alcançou a nota mínima.

pelo seu mérito, obter sucesso, desde que se esforce e se qualifique constantemente, hoje não consegue cumprir esta sua antiga promessa. Todavia, vale lembrar que “a escola, sempre o esquecemos, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas etc., é também uma instituição que atribui títulos, ou seja, direitos e, ao mesmo tempo, confere aspirações” (BOURDIEU, 2019, p.140,141). Estas aspirações, na medida que instiladas nas classes populares, despertam ou provocam (no sentido de induzir, de tentar convencer) que todos têm as mesmas oportunidades pelo fato de estar na escola o que faz com que “pessoas tenham aspirações mal ajustadas às suas chances reais”, como acentuou Bourdieu (2019, p.141).

Diante da perda de valor dos certificados escolares, da falta de empregos para todos e da impossibilidade da escola em atuar na construção de projetos de vida, Melo e Salles (2020, p. 90), asseveram que

o espaço escolar passa, então, a flutuar de local de e para construção de projetos de vida para a percepção, pelo menos, potencial dessa impossibilidade (...) o espaço escolar adquire para tais jovens, novas significações: local de encontrar amigos e de se divertir, de fugir das tarefas domésticas e de passar um tempo sem supervisão de pais e familiares.

Não obstante isso, percebemos que a escola ainda representa um valor na vida dos estudantes que encontram nela, entre outros interesses, um caminho possível para a mudança de sua realidade de vida em algum momento, ainda que não saibam exatamente quando isso pode ocorrer. Para jovens de EJA, a escola se apresenta como oportunidade renovada, de um futuro melhor. Neste sentido, é possível confrontar a ideia de que o jovem da favela teria descredenciado da escola e feito dela apenas como espaço de socialização. Ela ainda se apresenta como ponto de ancoragem para a construção de projetos de vida. Seria, então, a existência de um porto de vida a razão da permanência do aluno de EJA na escola?

3.3.3 EJA e projeto de vida

A EJA deve ser discutida à luz das lutas em assegurar o direito a jovens que não tiveram a possibilidade de percorrer a caminhada escolar sem interrupções, por motivos diversos. Neste sentido, é preciso considerar, inicialmente, que as políticas públicas no Brasil são de data recente. E isto reflete a escolha do Estado brasileiro em não considerar como

relevante a educação de adultos, a alfabetização e a escolarização daqueles que não tiveram acesso à escola ao longo de séculos. Dessa forma, o Brasil foi o penúltimo país a contemplar as demandas da juventude em sua agenda governamental e, somente após o ano 2000, no governo Lula, uma política de juventude foi realmente instaurada. Pode-se observar a partir deste período o deslocamento do tratamento da juventude como problema social para sujeitos de direitos, com garantias legais e de políticas públicas que visaram corrigir as distorções ligadas a juventude, notadamente, das classes pobres, favelada, preta e com histórico de insucesso escolar.

Segundo Barbosa (2018), “o reconhecimento da criança e adolescente como sujeitos de direito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, foi um marco importante para a questão juvenil, pois fez avançar de modo significativo a discussão sobre as políticas de juventude.” Mesmo com limitações e aberturas para críticas e ressalvas, o ECA abriu caminho para políticas e programas para a juventude, não sem o estigma de que estas se prestavam a resolver “problemas” criados ou personificados pelo jovem. O jovem passa a ser associado à violência e ao crime, um fardo a ser aliviado para a sociedade. Em se tratando de EJA, o estigma aparece mais acentuado porque se volta para jovens que, na visão do senso comum, fracassaram em sua caminhada pelo ensino regular e, agora, precisam “provar” que querem aproveitar a nova oportunidade que estão recebendo.

Para Di Pierro (2005, p. 1120), a EJA

não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo da vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recaí sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos.

As particularidades, especificidades e diversidade dos sujeitos de EJA foram ignoradas por muito tempo, ocasionando uma herança que precisa ser superada para que a modalidade ganhe significado e condições de responder ao seu papel de aliado na construção de projetos de vida. Para Arroyo, “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (2007, p.2). E isto se faz necessário pois, o momento aponta para uma demarcação, segregação e estigmatização ainda maior para jovens e adultos populares em tempos recentes, não ocorrendo a inclusão esperada.

Na verdade, para Arroyo, jovens e adultos que frequentam a EJA estão cada vez mais próximos da pobreza, da miséria, do subemprego e da vulnerabilidade. Atingidos diretamente pelo desemprego que afeta cerca de 14 milhões de brasileiros⁸⁰, resta o trabalho informal como forma de sobrevivência. E esta sobrevivência implica no hoje e não no futuro. “O presente passa a ser mais importante do que o futuro, isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro” (ARROYO, 2007, p.4).

Jovens e adultos de EJA enfrentam o dilema da conciliação do tempo do trabalho e do estudo. Mergulhados na informalidade, não dispõem de horários fixos, jornada estabelecida, intervalos acordados, o que prejudica seriamente os tempos do aprendizado, da socialização e do domínio de conhecimentos, defende Arroyo (2007, p. 5). A este contexto, de acordo com o autor, se une a violência que passa a se apegar à imagem da criança, do adolescente e do jovem indisciplinado, passando a ser chamado de violento. Assim são empurrados para a EJA não mais os jovens com problemas de aprendizado ou de disciplina, mas jovens estigmatizados como violentos. E esta aludida violência também responde às mazelas da desigualdade, posto que a violência do rico recebe o tratamento de um psicólogo, enquanto a do pobre recebe o peso da ação da polícia.

A EJA, portanto, mais que legislação, precisa de uma reflexão mais ampla e que contemple suas principais deficiências – currículo, espaço adequado, materiais didáticos que dialoguem com a realidade, ofertas de horário flexível, formação inicial e continuada de professores, valorização do docente – a fim de que possa cumprir sua finalidade de abrir o caminho para a educação continuada e para a vida, como também oferecer condições para que seus alunos possam encontrar nela razão para permanecer e construir seus projetos de vida.

Diante dessas questões, percebe-se nos últimos anos, um crescente interesse por intervir no desenvolvimento de projetos de vida dos indivíduos como forma de inserção consciente e produtiva na sociedade. O projeto de vida, portanto, tem se colocado como um campo em disputa por segmentos que pretendem ter a fórmula que dê ao jovem um caminho

⁸⁰ De acordo com o Pnad, o número de desempregados no país vem aumentando desde 2014. Daquele ano até o final de 2017, o total de desempregados quase dobrou, tendo um aumento de 96%, passando de 6,7 milhões para 11,8 milhões. No quarto trimestre de 2020 foi apontado o número de 13,9 milhões de desempregados (desocupados), sendo a taxa de desemprego (desocupação) de 13,9%, com 5,8 milhões de desalentados. Fontes: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>, https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-01/numero-de-desempregados-no-brasil-sobe-125-entre-2016-e-2017#:~:text=O%20total%20de%20desempregados%20passou,6%2C7%20mil%C3%B5es%20de%20desempregados>. Acesso 16/04/2021.

que responda positivamente à sociedade do novo milênio e às exigências das inovações tecnológicas. Por esta razão, o projeto de vida tem se tornado sinônimo de “encontrar um caminho profissional”, ao invés de ser o resultado das mediações que atuam na construção de vida – condição social, política e econômica, valores, espaços, grupos sociais e instituições a que o indivíduo pertence, além de escolhas presentes e futuras dentro do seu campo de possibilidades e potencializados por políticas públicas adequadas e que promovam o combate às desigualdades.

Com base no rápido envelhecimento da população brasileira, o Banco Mundial (BM) estabeleceu como ênfase a importância de aumentar a produtividade do trabalho jovem e, com isso, diminuir o seu “desengajamento” (conceito este, que para o Banco, mede a perspectiva de empregabilidade e). No artigo “O que o Banco Mundial quer para a juventude brasileira”, Lima (2018) sublinha dados trabalhados pelo BM, que apontam que 52% dos jovens entre 15 e 29 anos encontra-se em risco de desengajamento. Por entender que a solução não parte do aumento de anos de escolaridade ou do aumento de recursos para a melhoria da qualidade da educação, sua proposta é o aprofundamento de uma agenda neoliberal, aliada às reformas do Ensino Médio e da flexibilização do mercado de trabalho e das relações contratuais.

Ao propor um currículo por competências e com enfoque em conhecimentos básicos, bem como ensino técnico em parceria com instituições privadas, a escola, na visão do BM, passa a formar integralmente mão de obra que interessa aos fins do mercado. Por outro lado, ao enfatizar a flexibilização das relações contratuais, justificando a facilitação das contratações e a diminuição de custos trabalhistas, fica claro o enfraquecimento de direitos, conquistas e garantias adquiridas há décadas.

O caminho apontado ao jovem é o da busca de iniciativas individuais e solitárias, com base no empreendedorismo, como alternativa para a produção de sua existência. Para Lima (2018) a proposta do BM “tem como fundamento a normatização das relações sociais por meio da lógica da competitividade e da empresa de si mesmo”. Para o autor, a destruição das relações de trabalho formais lança “a juventude nas formas de trabalho precário, informal, parcial e temporário”, razão pela qual os projetos de vida tornam-se de horizonte amplo no sonho, mas, de atendimento imediato às necessidades prementes, no agora.

Um exemplo de iniciativa nesta direção é o projeto “Programe o seu futuro”, lançado pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e o Banco Mundial, conforme noticiado pela Agência Brasil⁸¹. O projeto é voltado para jovens moradores de áreas carentes, com a

⁸¹ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-04/cvm-e-banco-mundial-preparam-jovens-carentes-para-mercado-de-trabalho>

finalidade de contribuir para que eles “acertem em sua escolha profissional” e realizem “sonhos”. Segundo a matéria, o grupo inicial de participantes no projeto, é formado por 120 jovens de Acari, zona norte do Rio de Janeiro, e visa a complementar a formação dos jovens com competências específicas do mundo do trabalho, sendo a educação financeira o elemento central das aulas. Ou seja, de acordo com CVM, o objetivo do projeto é “levar a quem mais precisa a possibilidade de mudança de sua realidade, pavimentando o caminho para uma sociedade de investidores”.

Em outra passagem, o BM afirma que a formação tecnológica pode mudar o futuro de jovens carentes “incentivando-os a investir em educação e futuras carreiras”. As organizações envolvidas no projeto justificam a iniciativa apontando para a alegada dificuldade de empregadores brasileiros em contratar devido a “falta de profissionais qualificados e sem habilidades técnicas, experiência e habilidades interpessoais”. Conforme o ManPowerGroup, voltado para soluções em recursos humanos, esse foi o argumento das dificuldades de quase 34% dos empregadores brasileiros em recrutar empregados em 2018. A falta de “profissionais qualificados”, segundo a revista Forbes citada na matéria, seria razão de 48 mil vagas ficarem abertas, somente no setor tecnológico, em 2018.

É preciso refletir sobre alguns pontos. Primeiro, o projeto objetiva incentivar os jovens carentes economicamente a investir na educação, fazendo uso de expressões como “incentivando-os a investir em educação e futuras carreiras” ou “pavimentar o caminho para uma sociedade de investidores” e transferindo para a população mais vulnerável a responsabilidade de seu insucesso ou poucos resultados. Sendo o insucesso ou abandono da escola responsabilidade única do jovem, os vencedores na sonhada “sociedade de investidores” seriam aqueles que se dedicam, perseveram e superam os obstáculos, inclusive suas próprias fraquezas. No entanto, como esperar que o jovem que necessita produzir sua existência diária e de forma urgente tenha os recursos necessários para se tornar um investidor? Como investir em sua educação e carreira se os anos de escolarização e os investimentos em educação são vistos como desnecessários?

A segunda reflexão prende-se ao objetivo do programa que é suprir o mercado com “profissionais qualificados”, tendo como ênfase o ensino técnico, direcionado ao atendimento das exigências do modelo econômico internacional vigente e suas necessidades de operários digitais. Este é o sentido apontado pelo Banco Mundial sobre projeto de vida para a juventude.

Outro projeto financiado pelo Banco Mundial – *Projetando futuros*⁸² – foi realizado também no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover o diálogo dos alunos sobre relações mais equilibradas entre homens e mulheres, o mundo do trabalho e as possibilidades de educação continuada. Segundo artigo extraído da página do Banco, o estudo associou altas taxas de jovens fora da escola, sem trabalho ou emprego, com as barreiras que enfrentam para dar continuidade à educação e encontrar um emprego. Por consequência, suas aspirações seriam adiadas. Segundo a pesquisa que deu base ao projeto, o principal problema do jovem é a falta de aspirações e motivação para frequentar ou regressar à escola, mas também a falta de ação em buscar um emprego por falta de informação, ferramentas e recursos para “perseguir seus sonhos”.

O projeto, no entanto, volta ao mesmo ponto recorrente: o projeto de vida associado diretamente a ter um emprego e, por meio dele, encontrar um lugar na sociedade. Caminha, também no sentido de que o sentimento de pertença ao ambiente escolar é essencial para a permanência do aluno, mas transfere para ele a responsabilidade de se empenhar em pertencer, a partir da participação no projeto desenvolvido. Segundo o artigo, os jovens que “tiveram sucesso”, “conseguiram”, “continuaram seus estudos” ou “se saíram bem” foi por causa de uma rede de apoio fora da família ou por causa do exemplo de um professor que “acreditou neles e plantou a ideia de que eles também poderiam se tornar outra coisa e que eles têm o direito de perseguir seus sonhos”. O entendimento permanece: o êxito escolar e na vida, em buscar os sonhos e vê-los realizados depende do próprio jovem e de redes de apoio ao seu redor – um projeto na escola, um professor ou o exemplo de um jovem vencedor. Por essa perspectiva, é em decorrência do seu esforço, mérito ou persistência que o jovem alcançará seus objetivos.

No documento da Fundação Lemman, intitulado “Projeto de vida – o papel da escola na vida dos jovens” (2018), há o seguinte questionamento: “o que é ensinado nas escolas prepara os alunos para concretizarem seus projetos na vida adulta?” Para encontrar a resposta a esta pergunta, o documento destaca que foram feitas entrevistas com jovens egressos da educação básica e que concluíram o Ensino Médio, sendo que 81% na rede pública e que obtiveram notas acima da média no ENEM, resultando no ingresso no mercado de trabalho e/ou na faculdade pública ou privada. Um público que o próprio documento aponta como sendo uma juventude dentro das juventudes: “é importante ressaltar que estamos falando com uma elite de jovens que cursou o ensino médio em escola pública”. A Fundação, assim, ouviu

⁸² <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2021/01/28/the-future-starts-in-school-preparing-brazilian-youth-for-their-transition-into-better-jobs>

jovens, possivelmente integrantes da classe média ou classe popular, com um campo de possibilidades distinto das demais juventudes.

Também lança um juízo de valor inerente a uma das concepções vinculada à formulação de projetos de vida, a meritocracia, ao afirmar que esses jovens formam a elite entrevistada. Para o documento, “são jovens que, provavelmente, aproveitaram melhor o que foi ensinado em sala de aula”. Desconsidera, no entanto, todas as mediações que contribuem para que o aluno “aproveite melhor” ou não o que é ensinado, não sendo uma simples questão de mérito pessoal aprender ou deixar de aprender, permanecer na escola ou evadir, ter acesso e condições de permanecer nela. O documento aponta ainda para o entendimento de que o projeto de vida está ligado ao trabalho e trabalho realizado com competência, em atendimento às exigências do mercado. Esta é a razão de o documento conter, igualmente, a impressão dos empregadores sobre estes jovens, apontando junto com especialistas a existência do que chamam de “desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidas na vida adulta e o que é ensinado na escola”. As desconexões apontadas são exemplificadas com situações ocorridas no ambiente de trabalho, como a falta de habilidade em redigir um e-mail ou de entender um comando dado em determinada tarefa.

Por essa perspectiva, para o documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve oferecer os caminhos para que as habilidades e competências requeridas no mercado de trabalho sejam alcançadas, a fim de propiciar a construção adequada de projetos de vida. O que se sugere, no entanto é que projeto de vida está aliado a formação profissional competente e que forneça mão de obra devidamente qualificada ao mercado.

O Instituto Ayrton Senna (IAS), no documento “Motivação e Projeto de vida: como mobilizar competências para trilhar seu propósito” (2021), em consonância com as expectativas previstas na BNCC, defende que é ponto crucial entender os gostos e objetivos dos estudantes, por meio de um espaço aberto para o diálogo. Para o IAS, com a publicação da BNCC e suas dez competências gerais (nos aspectos cognitivos e socioemocionais), há espaço para criação/desenvolvimento de currículos que valorizam a individualidade do estudante, abrindo oportunidades para os campos de seu interesse. Desconsiderando as condições de vida dos estudantes e a precarização da maioria das escolas públicas, o IAS acredita que os estudantes podem organizar as preferências e vontades, além de explorar os seus objetivos de vida, resultando no autoconhecimento. Parece, assim, desconsiderar as mais profundas desigualdades que rondam a vida dos estudantes, notadamente das classes populares e, particularmente de EJA.

No documento do IAS, o projeto de vida permanece vinculado ao mercado de trabalho e ao aspecto da “profissão”⁸³. Além disso, destaca o que o aluno precisa desenvolver ou aprender, assim como buscar no seu próprio cotidiano, as oportunidades para a construção do seu projeto. Sem considerar as mediações econômicas, sociais e políticas nos braços do aluno/indivíduo a responsabilidade por seu êxito, uma vez que a escola já realizou sua tarefa de ajudar em sua descoberta.

No referido documento, o IAS insiste, ainda, na questão do autoconhecimento como elemento crucial para a construção do projeto de vida. A partir deste autoconhecimento, descobre-se a auto crença, isto é, “aquilo que o estudante pensa sobre si mesmo e que permite que ele entenda o seu protagonismo na aprendizagem (...) e sobre os caminhos que precisarão ser percorridos para atingir um objetivo com os recursos que estão disponíveis.” Sem considerar as desigualdades evidentes, oferecer ao estudante o autoconhecimento e despedi-lo ao caminho de seu objetivo parece simplesmente indicar que a caminhada será solitária, heroica e dependerá unicamente das forças do protagonista de, quem sabe, mais um “caso” de sucesso a ser contado em algum programa de televisão ou canal de internet, conforme o documento cita sobre uma estudante que foi reconhecida pela NASA. Quantos estudantes mais o foram? Mais uma vez, neste entendimento, o Estado, a escola e a sociedade teriam a tarefa apenas de ajudar a descoberta de um projeto de vida, cujos resultados repousam unicamente sobre cada indivíduo. Neste sentido, sucesso ou fracasso dependem, portanto, do mérito de cada um. Podemos acentuar, no entanto, que dar o direito dos estudantes “fazerem escolhas”, quando poucas ou nenhuma escolha real está ao seu alcance, não parece representar uma ação efetiva na participação da construção de projetos de vida.

A atual reforma do Ensino Médio e por meio da BNCC busca-se a construção de um projeto de formação voltado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, razão pela qual nas novas matrizes curriculares o projeto de vida se concentra na formação profissional. Nessa direção, fica clara a intenção de formar um contingente de jovens de nível técnico a fim de

sustentar a base mercadológica, assumindo nesse tipo de serviço, um modelo de relação de exploração da mão de obra barata e sem perspectivas de projeções. Nessa mesma proposição, se vê o esvaziamento de políticas públicas que atendam às

⁸³ O documento usa como exemplo o estudante que deseja ser astronauta. E por ser a vida no espaço o seu projeto de vida caberia a escola oferecer para ele os conhecimentos e as competências necessárias ao exercício da profissão. No campo cognitivo, teria de estudar ciências e ter boas habilidades analíticas. No campo socioemocional, teria de desenvolver as competências de determinação para percorrer o caminho da curiosidade por aprender, identificando no seu cotidiano e vivência escolar as oportunidades em que essas competências podem ser desenvolvidas e dedicar-se a elas.

juventudes na perspectiva da inserção no Ensino Superior público (FARIAS, 2018, p.182).

Nessa direção, no que tange o Ensino Fundamental – anos finais – a BNCC afirma que a escola pode “contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio” (BRASIL, 2018 p. 62). Em seu texto, há a defesa de um processo de reflexão sobre o desejo de cada jovem quanto ao futuro e o planejamento de ações que visem a construção desse futuro. Não aponta, entretanto, ações que possam confrontar as barreiras erguidas pelas desigualdades extremas que separam muitos jovens do futuro desejado e o presente precarizado.

No Caderno de Práticas da BNCC⁸⁴, a justificativa para as reflexões sobre o projeto de vida constar no currículo escolar toma como pressuposto que “Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive”. No documento disponível no sítio da BNCC, é dito que a escola é o “espaço de acesso ao conhecimento; ampliação do universo cultural; ascensão social e profissional”. Sendo assim, ela precisa atuar na desconstrução do pensamento de muitos alunos de que não são merecedores de sonhar, abrindo caminho para o cumprimento de seu papel de formar um cidadão autônomo, solidário e competente. Para isso, a formulação de um projeto de vida deve ser estimulada, considerando a entrada precoce do aluno no mundo do trabalho, e que este projeto esteja conectado e integrado “aos itinerários formativos a serem escolhidos pelos estudantes”.

Ainda segundo o artigo no sítio da BNCC, “são muitas as atitudes que decorrem do projeto de vida consistente. Em primeiro lugar, o entendimento de que a felicidade é coletiva. Depois, pensar sobre o mundo do trabalho na escola”. A visão de construção do projeto de vida se concentra, igualmente, na preparação para o trabalho. O artigo avança afirmando que “a projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida”, Para isso, orienta que o projeto de vida deve ser implementado para as crianças do Ensino Fundamental, com projeções da vida adulta, com simulações de experiências do mundo do trabalho de forma lúdica. Para os estudantes do Ensino Médio, deve ser estimulado com discussões, escrita e diálogo. Em relação aos estudantes de EJA, encoraja que sejam reavivadas sensações da infância, lembranças e reflexões que considerem os caminhos já trilhados e os motivos que trouxeram estes estudantes de volta à escola.

⁸⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>

Devemos considerar que os projetos de vida, apontados normalmente para o futuro desejável a partir da escola, precisam levar em conta o presente viável, não considerando apenas o que “se pretende conquistar mais à frente, mas do que se tem aqui e agora como possibilidade de efetivação. Nesses termos, entendemos o futuro no agora. Os jovens não são e não estão no futuro. Eles são e estão no presente.” (FARIAS, 2018, p.212).

Dessa forma, o “campo de possibilidades’ torna-se elemento de grande importância, o que tem sido desconsiderado na teoria (em alguns documentos) e na prática, por segmentos que colocam a formação e projetos de vida como tema primordial na agenda do jovem estudante, como os organismos internacionais e nacionais, e pelas propostas do Estado, expressas na BNCC e no novo Ensino Médio. Assim, como pensar em um campo de possibilidades que permita escolhas amplas ao jovem se a flexibilização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio, a ampliação da carga horária e a ênfase na formação técnica esbarram nas condições precárias das escolas, na carência de professores, baixos salários e substituição de concursos efetivos por contratos temporários?

Para Damon (2009, p.80), “o único grande obstáculo para que o jovem descubra um projeto de vida é a fixação em horizontes imediatistas reforçada pelas mensagens que são transmitidas a ele hoje em dia”. A transformação de projeto de vida em disciplina escolar vinculada à descoberta de profissões que atendam às demandas do mercado ou a ideias mirabolantes ligadas ao tão celebrado empreendedorismo com seus “casos” de sucesso que dependeram de mérito, esforço e, porque não dizer, sorte individual, faz ofuscar o sonho pessoal, ocasionando a desobrigação do Estado, da escola e da sociedade em combater as desigualdades e abrir oportunidades a todos para a realização de seus projetos de vida. Trata-se da ideia massificada de que o sucesso é possível a todos, desde que haja o esforço pessoal e a determinação em alcançar o objetivo traçado. Então, se houver o esforço, acontece. Essa massificação retira do Estado e da sociedade sua responsabilidade em garantir e expandir direitos, formular políticas públicas e atuar na diminuição das desigualdades marcantes e limitadoras que afetam as classes populares.

Dialogando com Alves e Dayrell (2015), entende-se a necessidade de extrapolar a ideia que limita projetos a profissões, mas compreende-se que exista uma pressão maior aos jovens que reduz seus percursos e suas condições de vida a um futuro direcionado apenas ao mundo do trabalho/emprego, sobretudo daqueles que são pobres, e que muitas vezes são incentivados a formular projetos apenas para a direção que envolve uma vida/educação interessada nas demandas do capital, ou seja, para tornar os sujeitos apenas em mão-de-obra produtiva. A formação escolar frágil, a pouca experiência no mundo do trabalho e a ausência

de qualificações exigidas pelo mercado fazem com que o projeto de vida vislumbrado pelos jovens pesquisados se restrinja a uma atuação profissional que lhe garanta alguma remuneração imediata, ainda que ínfima, por meio de um emprego precarizado e sem possibilidades de ascensão futura. Essa é uma das consequências em relação às juventudes das políticas neoliberais.

Desse modo, ao perguntar aos estudantes do PEJA II, da Maré, o que faz com que eles permaneçam na escola, é preciso considerar o expressivo contingente de jovens que enfrenta esta maré agitada de conceitos, sentidos e intenções relacionadas ao seu projeto de vida para o futuro.

4 PERMANÊNCIA NO PEJA – SONHOS, PROJETOS E REALIDADE

Estar no PEJA parece ser um misto de vitória, reconquista e virada de vida, mas por outro, uma volta pouco confortável sob olhares de cobrança em um espaço que ainda intimida e parece pedir provas constantes da nova tentativa. Vencer as barreiras que fizeram dar as costas à escola, colocar o uniforme, segurar o caderno, deixar tarefas de casa ou do trabalho, avançar pelas ruas, entrar na escola e permanecer sentado por algumas horas na sala de aula (sabendo que o mundo gira com extrema rapidez do lado de fora) é um ato de coragem, determinação e muito esforço de cada aluno do PEJA.

Buscar entender o que se passa na cabeça de um jovem ou adulto que se senta em uma sala de PEJA é um exercício que todos os interessados na educação deveriam fazer. Mas, é preciso considerar também o que os olhos da escola, dos professores e da sociedade veem quando jovens e adultos entram no espaço difundido no senso comum como reservado às crianças e adolescentes. Sobretudo os jovens, oriundos do que Lemos (2017, p. 83) chama de “migração perversa” que transfere compulsoriamente para a EJA alunos que atingem a idade limite para cursar a educação regular, em decorrência do abandono ou do insucesso com sucessivas retenções. Como nessa migração forçada não há um cuidado maior, se configurando quase uma espécie de punição, é comum que alguns alunos se sintam rejeitados pela escola, sem voz para protestar e separados de ambientes conhecidos e de relações neles construídas desde a infância. De acordo com o autor, isto faz surgir um certo sentimento marginal, transgressor e de fracasso para o aluno e passa para a escola a visão punitiva àquele que não correspondeu à concessão da oportunidade de estudo, de ser alguém na vida e de construir seu futuro.

Dessa forma, a permanência não se apresenta como tarefa simples, natural e fácil. Entre outras motivações, ela está envolta em um ou mais propósitos que fazem com que esses alunos reúnam forças para diariamente enfrentar seus obstáculos, impedimentos e conflitos, deixando suas casas e dedicando algumas horas semanais aos estudos que, um dia, por alguma razão, deixaram de priorizar.

Sonhos e projetos podem cooperar para a permanência na escola. No entanto, entre sonhos alimentados e projetos esboçados encontra-se a realidade, que em tempos recentes, notadamente, após a ruptura de 2016, não tem se mostrado favorável. Entre a fé na escola – em termos de empregabilidade, elevação salarial ou ascensão social – e os efeitos práticos do aumento da escolarização existem mediações diversas que vão muito além da crença da escola

redentora e da escolarização salvadora. Uma realidade cada vez mais individualizada, meritocrática, voltada para exigências de mercado e dirigida pelo neoliberalismo cada vez mais intenso e radical. E esta realidade atua como maré contrária, cada vez mais revolta, exigindo esforços, nem sempre ao alcance de remadores solitários em seus sonhos e projetos de vida.

4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: o que disse o questionário?

Sobre os sujeitos da pesquisa, dos 18 alunos que responderam ao questionário, 9 alunos (50%) tinham idades de 15 a 17 anos, enquanto a outra parte se concentrava na faixa entre 18 e 29 anos. Este dado sinaliza para a continuidade da proposta original do Programa de Educação Juvenil (PEJ), criado nos anos de 1985/1986, que visava atender a jovens com idades entre 14 e 20 anos, analfabeta ou fora da escola. O programa que deu origem ao PEJA acrescentou o adulto à sua proposta, o que é verificado na composição dos participantes do recorte em estudo.

O acesso à escola não é uma dificuldade para a maioria dos jovens da Maré, dado o aumento do número de unidades escolares na região, mesmo em áreas de difícil acesso⁸⁵. Quanto ao estado civil, 11 jovens declararam-se “casados” ou “outros”, dos quais 5 têm a idade entre 15 e 17 anos, sendo todas do sexo feminino. O quadro chama a atenção para as transformações na sociedade diante das conquistas dos jovens em relação a liberdade, a sexualidade e as novas relações afetivas e arranjos conjugais. Segundo Heilborn (2009),

mesmo podendo viver com suas famílias por mais tempo, sabemos que as relações entre pais, mães e filhos/as, ou entre adultos e jovens na família, mudaram muito. Pode-se afirmar que hoje existe mais espaço para o/a jovem administrar sua vida íntima, de forma mais autônoma em relação à sua família de origem, em comparação com o que ocorria no passado. Isto inclui a possibilidade de experimentar a sexualidade antes do casamento, em relacionamentos como namoros ou encontros ocasionais, do tipo “ficar”.

Esta nova realidade alcança mães e pais ainda adolescentes que precisam ser recebidos na escola. Em alguns casos, com poucas possibilidades de ajuda para o cuidado com seus bebês, resultando em mais uma barreira para a continuidade nos estudos. Assim, um olhar

⁸⁵ A Secretaria Municipal de Educação do rio de Janeiro concede adicional salarial para professores que atuam em áreas consideradas de “difícil acesso”, incluindo escolas localizadas em comunidades ou que exijam um deslocamento maior do ponto de parada de transportes públicos oficiais, entre outros.

mais sensível precisa ser lançado sobre esse grupo de jovens, para suas particularidades, a fim de garantir a permanência no percurso escolar e a retomada/construção de projetos de vida que viabilizem a produção de sua existência sob novas exigências.

Quanto ao gênero, metade dos jovens pesquisados se declararam do gênero masculino, seis do feminino e três optaram por não declarar. A crescente presença feminina nas salas de aula, de acordo com Freire (2018), pode apontar para o fato de ainda existir uma cobrança maior por uma fonte de renda para os homens do que das mulheres, que ainda carregam o estereótipo de responsáveis pelas atividades domésticas, cuidado dos irmãos e, com isso, podem frequentar a escola ou voltar a ela, não sem grandes dificuldades. Diante da exigência de participação no sustento da família, ou de seu sustento total, os jovens das camadas populares acabam sendo empurrados para uma inserção precoce no mundo do trabalho. Com baixo nível de escolaridade, precisam se submeter a subempregos precarizados, rotativos e de baixa remuneração. No caso das mulheres, normalmente recebendo remuneração inferior aos homens.

Ainda em relação ao gênero, dos 9 que assinalaram a opção “masculino”, um também assinalou a opção “prefiro não declarar”, juntamente com outros três entrevistados que marcaram apenas esta opção. Isto sugere que as questões ligadas à sexualidade são uma realidade cada vez mais visível nas escolas, o que coloca para a instituição escolar e a sociedade em geral, um papel fundamental em ações contra a intolerância de diversas ordens. Não obstante três alunos tenham declarado ter enfrentado alguma dificuldade devido ao gênero, as respostas parecem indicar que assumir suas sexualidades têm sido uma atitude mais frequente, apesar dos preconceitos ainda existentes no âmbito escolar e social.

No tocante a cor da pele, o grupo pesquisado se declarou da seguinte forma:

Quadro 9 – Cor da pele

Cor da Pele	Quantidade
Preta	05
Branca	05
Indígena	05
Amarela	01
Não declarou	02

Segundo Dantas e Almeida (2019), a classificação racial por parte dos brasileiros é complexa devido à miscigenação, ao que é desejável socialmente e para a subjetividade da atribuição da cor, variando, portanto, com a idade, classe social, escolaridade etc. No contexto da Maré, conforme já observamos anteriormente no capítulo 2, trata-se de um agrupamento populacional diverso, o que abre a possibilidade de autodeclarações distintas, a partir da autoconsciência, do grupo a que pertence e das circunstâncias em que tal resposta é requerida. Ao perguntar sobre dificuldades em decorrência da cor da pele, apenas um afirmou ter sofrido dificuldade. Um indicativo de que nos ambientes vividos pelos entrevistados, esta questão não se mostra em relevo ou pode indicar uma naturalização diante dos processos discriminatórios e de preconceito racial presentes na sociedade brasileira⁸⁶.

No aspecto “religião”, metade dos entrevistados declarou ter uma religião, enquanto a outra metade declarou “não ter religião”, “frequentar às vezes” ou preferiu não declarar. Questionados se já haviam sofrido alguma dificuldade em razão da opção religiosa, apenas três responderam que sim, um não declarou e os demais afirmaram não terem enfrentado problemas. Tais respostas indicam um certo equilíbrio nas relações de respeito em professar ou não uma religião. Em certa medida, um equilíbrio visto na sociedade brasileira, apesar de incorrências pontuais e que se tornar crescentes. A escola pode contribuir ainda mais significativamente, não apenas com a problematização do ensino religioso, mas do respeito

⁸⁶ A questão da autodeclaração étnica carrega um passado em que os padrões de classificação foram estabelecidos sem considerar objetos de estudo essenciais para a compreensão da realidade demográfica brasileira, como também pelo preconceito e desconsideração da pluralidade étnica do país. No primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, a categoria “índio” foi diluída na categoria “caboclo”, sendo que esta mesma categorização racial foi seguida pelo censo seguinte, de 1888. Nos censos de 1900 e de 1920, o objeto de estudo “composição racial” da população brasileira não foi incluído. No censo de 1940, as categorias incluídas foram “brancos”, “pretos” e “amarelos”. No censo de 1950, os índios foram incluídos na categoria “pardo”, junto com “mulato”, “caboclo” e “moreno”. Somente em 1960 a categoria “índio” entrou no quesito cor, somados à cor – “pardo” – e contados os que viviam em aldeamentos e postos indígenas. O censo de 1970 mais uma vez, à exemplo dos censos de 1900 e 1920, não teve o objeto de estudo composição racial do país, enquanto o censo de 1980 retirou a categoria “índio” do quesito cor. Os censos de 1991 e 2000 utilizaram nova metodologia, abrindo o quesito “cor ou raça”, passando a utilizar a categoria “indígena” para a população que se autodeclarava nesta condição. Além de recensear os indígenas que residiam em suas terras, foram contados os residentes em áreas rurais e centros urbanos. Podemos perceber que, ao longo de décadas, a identificação étnica foi imprecisa e baseada em estereótipos, sem considerar o pertencimento a um povo com continuidade histórica e cultura original. Dessa forma, a autodeclaração dos alunos que responderam o questionário como sendo “indígena”, pode ter a influência de conceitos imprecisos e sedimentados ao longo dos tempos. Ao se declarar “indígena”, os alunos podem ter uma concepção equivocada do significado desta autodeclaração, estando ligada, não ao pertencimento ao povo, mas à aparência. Segundo Guirau e Silva (2013), esta fragilidade na autoidentificação da população indígena foi verificada pelo próprio IBGE ao não incluir itens como idioma ou língua falada, localização geográfica e outras características que pudessem oferecer maior confiabilidade aos dados coletados, o que foi incluído no censo de 2010. Por outro lado, cabe refletir sobre o que caracterizaria o indígena urbano? Dessa questão emerge o pensamento do índio como sendo aquele que mora em aldeia e que se parece com um índio em sua maneira de vestir. Esta visão não reconhece a etnicidade por parte da sociedade e do poder público, negando direitos assegurados. Preconceito e estereótipos favorecem uma autoidentificação distorcida e baseada no “querer ser” ou na aparência, favorecendo o colorismo, a naturalização de preconceitos e o não enfrentamento da questão do racismo entranhado em nossa sociedade.

que deve marcar todos os relacionamentos humanos em sociedade, com uma convivência plural e que valorize a diversidade como forma de enriquecimento do ser humano.

Feitas estas pontuações preliminares, com vistas a conhecer o perfil dos entrevistados, o questionário seguiu com perguntas que procuraram se aproximar do tema da pesquisa. Sobre “o que pretende ou sonha para o futuro?”, observa-se que muitas respostas foram direcionadas ao desejo profissional, o que responde à tendência mais enfatizada recentemente sobre o significado de um projeto de vida ou sonho. As respostas foram: “carreira militar”; “MC” ou jogador de futebol”; “engenheiro mecânico”; “médico”; “cantora”; “educador”; “médica”; “veterinária”; “aeromoça”.

Ainda que a juventude também seja entendida como o momento em que o indivíduo encontra o seu lugar no mundo social, pelo ingresso no mundo do trabalho, como vimos no capítulo 3, o “sonho” não se limita ao campo profissional. Ele aponta para o projeto de vida que dá base à construção que se faz visando o futuro em que a vida como expressão plena se situará. No entanto, com base no que é enfatizado pelo senso comum e apregoado pelos organismos internacionais e nacionais, a juventude é o tempo em que o jovem precisa ter uma clara definição sobre o futuro, o que implica em saber sua profissão e como ela contribuirá para o sistema econômico vigente. Diante disso, surgem profissões bem conhecidas e presentes no cotidiano, de forma idealizada ou consciente como engenheiro, médico, veterinário ou educador, como também outras que parecem estar mais no campo do simbolismo. Ser MC⁸⁷ ou jogador de futebol representa ascensão e reconhecimento social, muito dinheiro e sucesso, tornando-se o grande desejo de alguns. Um projeto mimético, de acordo com Alves (2013), e que se baseia no desejo de sucesso e com base na história de sucesso de alguém que se admira. Acompanha as tendências de mercado, as possibilidades financeiras ou as notícias que se multiplicam nas mídias sobre ganhos financeiros vultosos, viagens encantadoras, aplausos intermináveis do público e, geralmente, sem as exigências de uma formação escolar mais aprofundada.

Outro grupo de respostas para a mesma pergunta foi “ser rico”; “se formar”; “casar e ter um emprego para cuidar da minha filha”; “sair da favela”; e “terminar e dar futuro melhor para minha filha”; “não sei”; “ser rico”. Neste grupo, o futuro parece não ser desenhado por

⁸⁷ A sigla MC significa “mestre de cerimônias”, sendo originalmente um artista que apresenta um show, podendo ser um músico ou apenas um apresentador. O termo passou a ser utilizado nos salões de festa jamaicanos na década de 1950, por músicos que já tratavam de indignação, marginalização e injustiças sociais. Posteriormente, os DJ (Disk Jóqueis) das rádios passaram a ser chamados de MCs, tornando-se uma sigla mundial ligada, principalmente, ao universo do rap e do hip-hop. No Brasil, nas últimas décadas, a sigla identifica os artistas cantores e compositores do gênero musical hip-hop e funk, que utilizam a sigla antes de seu nome real ou artístico.

uma profissão a ser exercida, mas por um estado desejado daquilo que se acredita poder satisfazer a todas as necessidades vistas e vividas no passado e no presente e que se quer evitar no futuro. Para Boutinet (2002), o projeto de vida não está ligado a um momento específico, mas à perspectiva biográfica, isto é, uma junção das experiências vividas, interiorizadas, ligando passado, presente e futuro, que antecipam o futuro. Assim, quando um aluno de 15 anos e outro de 17 anos informam que desejam simplesmente “ser rico”, tal pensamento pode expressar para alguns a incapacidade de dimensionar o futuro, mas pode expressar também, em síntese, o desejo de ter satisfeitas as necessidades básicas – moradia, saúde, roupas, respeito, alimentação melhor, entre outros – com o dinheiro proporcionado pela riqueza desejada. Uma riqueza indeterminada, mas que dará jeito ao mundo de limitações e, quem sabe, pobreza extrema, vivido no passado, enfrentado no hoje e que se quer evitar no futuro.

Nesta mesma direção, aparece o desejo de “sair da favela”. Conquanto a favela não seja lugar apenas de sofrimento e falta de oportunidades, tendo vida, relacionamentos e oportunidades de expressão de projetos de vida, a comunidade carrega com ela o inevitável estigma construído desde sua concepção, seguindo a imagem dos cortiços no século XIX como lugar de promiscuidade, violência e malandragem. Apesar de ser lugar de relacionamentos, de forte produção cultural, luta e resistência, a favela impõe determinados limites à juventude em termos de emprego, lazer, segurança. Muitas empresas ainda recusam candidatos cujo endereço é o de uma comunidade; as encomendas têm dificuldade de chegar aos endereços indicados por becos e vielas; nem todos os amigos, mesmo familiares, se sentem seguros em visitar seus queridos residentes em comunidades. O mais grave é a violência simbólica e real da polícia em suas abordagens a jovens quando descobre ser morador da favela. Dessa forma, apresentar como projeto de vida ou sonho “sair da favela” sinaliza para as limitações reais, nem sempre fáceis de expressar, que esta condição pode resultar.

As respostas “se formar”, “terminar e dar um futuro melhor para minha filha” e “casar e ter emprego para cuidar da minha filha” sugerem a influência do campo de possibilidades disponível em sintonia com a narrativa biográfica na construção de um projeto de vida.

O desejo de se formar pode não parecer tão preciso em um projeto de vida de pessoas que tiveram uma trajetória escolar linear, mas pode dizer mais do que se imagina ao se tratar de um jovem de 24 anos que busca nas salas de EJA uma das muitas conquistas que é a conclusão dos estudos. Por outro lado, “terminar os estudos e dar um futuro para minha filha” (sonho de uma jovem de 22 anos) e “casar e ter emprego para cuidar da minha filha” (sonho

de uma jovem de 17 anos, solteira e que mora com os pais), revela algo sobre a condição da mulher favelada, jovem e mãe.

Nestes casos, o campo de possibilidades não parece oferecer oportunidades mais amplas, repousando sobre as mães jovens, a responsabilidade de cuidar de seus filhos (as), algumas sem a presença do companheiro e residindo na casa dos pais. Isto implica em fazer renúncias, exige dedicação e ações antecipatórias a fim de construir o futuro, em função do que se almeja alcançar, conforme entende Pinheiro (2013), ou ainda, prover o hoje, como projeto urgente. Por estar ligado à biografia, o projeto, conforme Klein (2011), é imaginado à luz de sua circunstância e no contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido, devendo levar em conta o tempo, a cultura e a sociedade.

A questão perseguida neste estudo é saber se a escola ajuda na construção de projetos de vida. Com base nas propostas dos organismos internacionais, dos institutos nacionais e da BNCC, a escola desempenha um papel importante na formação de projetos dos jovens. Quanto a concepção dos jovens pesquisados percebe-se duas vertentes. Podemos verificar, inicialmente, que há a crença de que a escola é uma instituição fundamental para que as portas do futuro se abram. Para 90% deles, estar na escola é o caminho para “aprender”, para obter “conhecimentos”, para “se tornar uma pessoa melhor”, para “se tornar vencedor”, para “receber ajuda para a realização de sonhos.” Bourdieu (2019, p. 141) lembrou que o sistema escolar de sua época fazia com que as pessoas tivessem “aspirações mal ajustadas às suas chances reais” (p.141). Isto nos leva a refletir sobre o papel da escola e o sentido que é dado a ela diante da realidade em que ela se encontra, particularmente a EJA.

O projeto neoliberal intenciona a desescolarização da EJA, buscando torná-la cada vez mais em um ensino semipresencial ou a distância, tentando separar deliberadamente jovens e adultos do espaço/tempo escolar. Essa situação, junto com a restrição de postos de trabalhos em decorrência da atual fase de capitalismo financeiro-rentista, faz com que a escola, em especial a EJA, enfrente dificuldades em responder positivamente às expectativas sobre ela depositadas. Não por acaso dois jovens terem dito não saber como a escola pode ajudar na realização de seus sonhos.

O sentido dado ao projeto de vida tem sido o de levar o jovem a encontrar uma profissão que lhe dê um lugar no mundo do trabalho e, por consequência, na sociedade produtiva. Esta é a ênfase dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, conforme discutido no capítulo 3. No seu entendimento, em vez de investir na formação geral e científica deve-se investir na formação técnica, rápida e em acordo aos interesses do mercado

e as relações flexíveis de trabalho. Nessa lógica, onde ficaria o sonho de ser cantora de uma das jovens pesquisadas?

Argumentar que seu campo de possibilidades não comportaria seu sonho ou não daria elementos para construir seu projeto seria admitir finalmente que a estrutura desigual construída desde a colonização não pode ser rompida. E diante dessa construção histórica não é difícil entender por que a jovem não consegue ver como a escola pode ajudá-la no seu projeto de ser cantora. Ainda assim, para ela, a escola é importante e estar na turma de PEJA pode sinalizar possibilidades novas. Para a maioria dos jovens pesquisados este é o significado do retorno aos bancos escolares e uma das formas de a escola ajudá-los.

Tendo em vista que o projeto de vida é construído a partir das vivências e das condições que são disponibilizadas pelo meio social” (PESSOA, 2017, p.102), a escola e demais instituições formadoras, embora desempenhem papel importante, sozinhas não são capazes de mediar a transformação de sonhos em realidade. Sem poder contar muitas vezes com o suporte da família, é preciso que haja políticas públicas (segurança, cultura, profissionalização, esporte, saúde) que possibilitem aos jovens gestarem seus sonhos e projetos de vida.

Ao questionar sobre o que faz permanecerem na escola e continuarem estudando, em geral as respostas foram:

Quadro 10 - Permanência na escola – motivos

Respostas	Quantidade de Respostas
Ter um emprego melhor	11
Gosto de estudar	10
Saber um pouco mais	04
Gosto do professor (a)	03
Ver os amigos	03
Compensar o tempo perdido	03
Passar o tempo	02

Aumentar a escolarização, na esperança de que lhe possibilite acesso a um emprego melhor, é a principal motivação para a permanência na escola, sobretudo entre os mais jovens (15 a 17 anos). Esta resposta, além de revelar o quão forte no imaginário popular é a relação linear entre educação e inserção profissional (linearidade não tão garantida na atual sociedade

da flexibilidade, como ressalta Barbosa, 2018), indica que vivenciar a condição de subemprego, informal e rotativo, não favorece os jovens a planejarem o futuro a longo prazo. A volta à escola traz consigo a expectativa de uma nova inserção profissional e reacende os sonhos.

Por outro lado, o fato de “gostar de estudar” constar entre as respostas mais citadas quebra alguns estereótipos em relação aos jovens da EJA, de que não gostam de estudar – razão de terem ficado retidos sucessivas vezes no ensino regular. Entre os mais jovens o gosto pelo estudo é declarado, o que é reforçado pela outra resposta mais citada: a vontade de “saber mais um pouco”. A questão é: as práticas pedagógicas têm sido as mais adequadas para os jovens do tempo presente? Aulas contextualizadas à realidade dos estudantes e o reconhecimento das suas peculiaridades, bagagens e vivências, tão necessárias no contexto de EJA, podem ser um sinalizador do quanto elas devem ser aplicadas no ensino regular.

Ainda nesta direção e indo ao encontro da pesquisa de Espinhara e Cavalcanti (2021), as respostas revelam a importância do professor e da escola na permanência dos alunos, ao gerar um ambiente agradável para a realização dos seus objetivos. Reconhecendo que ao mesmo tempo em que a escola é lugar de convivência (um pouco mais seguro entre outros espaços da favela, no pensamento dos jovens), pois permite “ver os amigos”, e “passar o tempo”, é também mecanismo para “compensar o tempo perdido” – o que pode ser visto de forma negativa, quando se evoca uma compreensão estreita da EJA. Para além dos conteúdos escolares, ela representa uma nova oportunidade de fruir direitos, antes interditados, e que devem ser usufruídos pelos jovens da forma que melhor lhe apraz. Seja para “ter o diploma e ter um emprego melhor”, seja para “ver os amigos” e “passar o tempo”. Para esses jovens, a escola representa também um lugar de refúgio para as tarefas do lar, de compromissos familiares, de distanciamento dos pais ou de questões ligadas ao trabalho e filhos. A disposição em permanecer na escola também pode ser potencializada pela necessidade de se ter um lugar para onde ir e apenas permitir a passagem do tempo, de forma útil e que ajude a enfrentar o que vem a seguir.

4.2 Buscando a resposta – “que projetos de vida, sonhos e mediações fazem o jovem de PEJA II permanecer na escola?” – resultados e interpretações dos grupos focais

Com base nas informações obtidas nos grupos focais, estabelecemos cinco categorias de análise na tentativa de identificar se para os jovens estudantes do PEJA, moradores do Complexo da Maré, são determinantes para a permanência na escola. As categorias de análise são: “trabalho”, “projeto de vida”, “família”, “escola” e “permanência”.

O trabalho se apresentou como tema de grande peso, sendo mencionado com frequência pelos jovens, revelando o lugar de destaque que possui na vida do estudante da EJA. Dos 9 estudantes de 15 a 17 anos, inicialmente apenas uma disse trabalhar, sendo objetada por outra estudante que alegou que ele fazia “bico”. A jovem justificou que o “bico” era o seu trabalho, respondendo: *“Eu faço bico, mas eu trabalho!”*. Em seguida foi acompanhada por outros dois estudantes. O conceito de “trabalho” e “bico” se misturou igualmente entre os jovens acima de 18 anos de idade, mostrando que o subemprego, sem as garantias do trabalho formal, é a realidade de muitos jovens da EJA diante do alto índice de desemprego. Barbosa (2018, p.285) destaca que em face da precariedade da existência e das relações de trabalho as quais os jovens de baixa renda e pouca escolaridade precisam se submeter, “a prioridade passa a ser a sobrevivência diária e isso implica submeter-se a empregos precarizados, informais, sem segurança trabalhista ou previdenciária, com relações cada vez mais flexíveis e sem expectativa alguma de ascensão funcional ou social”.

Observa-se que para o jovem é visivelmente constrangedor não poder dizer que trabalha, mas que faz pequenos serviços, provisórios, incertos, de baixa remuneração. O projeto de vida é chegar ao trabalho formal e seguro, do qual a escola se apresenta como uma forma de realizá-lo. Terminar os estudos e conseguir um emprego melhor tornam-se sonhos, projetos de vida, que se misturam. Assim, à luz do que socialmente é reproduzido, para ser adulto, o jovem precisa ter um trabalho ou estar se preparando para ter. Assim como observado por Bourdieu em décadas passadas, para ser jovem, ter autonomia (financeira, de decisões e de ações) e ter esperanças para o futuro é necessário que o jovem tenha um trabalho. Sedimenta-se, então, a filosofia geral de que o trabalho, seja qual for, é sempre bom. Com este pensamento a precariedade, a instabilidade e a inexistência de direitos são toleradas em favor do “ter um trabalho”, sem o qual pouco ou nada o indivíduo representa na sociedade. Não se fala em bons trabalhos, isto é, trabalhos que signifiquem algo. Dessa lógica

nascem o que Graeber (2020) chama de empregos de merda. Segundo o antropólogo norte-americano, morto recentemente, um emprego de merda,

basicamente, é aquele cujo executor pensa secretamente que sua atividade ou é completamente sem sentido, ou não produz nada. E também considera que se aquele emprego desaparecesse, o mundo poderia inclusive converter-se num lugar melhor. Mas o trabalhador não pode admitir isso – daí o elemento de merda. Trata-se, portanto, em essência, de fingir que se está fazendo algo útil, só que não.” (GRAEBER, David. Entrevista à insurgencia.org, 05/09/2020).

Neste sentido, os organismos internacionais, a partir das reformas e ajustes sociais da década de 1990, insistem em fomentar um suposto empoderamento da juventude por meio do trabalho como forma de deixar de ser problema para a sociedade, passando a ter uma utilidade social. A questão fulcral, todavia, é a inexistência de emprego para todos, sobretudo no atual modelo de acumulação capitalista – financeiro e rentista.

Porém, cabe lembrar que os jovens participantes da pesquisa estão matriculados no regime presencial que funciona no período diurno. Estudando pela manhã, restam poucas possibilidades de trabalho formal que se adeque aos horários escolares. Ao frequentar o PEJA II presencial, os estudantes precisam renunciar horas de trabalho, tendo de se ajustar aos chamados “bicos” a fim de lhes garantir o mínimo sustento que garanta a sobrevivência e o prosseguimento da escolarização. Esta é apenas uma das muitas barreiras que dificultam à permanência dos estudantes da EJA na escola.

Conforme afirmam Margulis e Urresti (1996), ao ingressar precocemente no mundo do trabalho a fim de participar, ou mesmo assumir, o sustento pessoal e da família, os jovens das camadas populares não conseguem ser jovens por mais tempo, ao contrário dos jovens das classes alta e média. No acostamento da moratória social e sem tempo para o estudo, retardam a escolarização que é exigida pelos trabalhos formais, cada vez mais ligados às tecnologias.

Não se pode falar de uma única juventude na EJA. Mesmo entre os jovens que vivem condições socioeconômicas e apresentem algumas identidades semelhantes (de gênero, étnico-racial, sexualidade, entre outras) encontram trajetórias distintas. O resultado obtido no grupo focal apontou para esta direção.

Segundo Damon (2009, p.23), “as perspectivas de vida do jovem de hoje estão longe de ser exatas”. Mas não foi isso que encontramos na pesquisa, não obstante os pesquisados apresentem projetos de futuro genéricos ou limitados. A falta de clareza e exatidão verificada nas narrativas de alguns jovens reforça o entendimento de que os jovens das classes populares são forçados, em geral, a medir o sonho ou projeto de vida a partir das condições existentes,

das desigualdades socioeconômicas e de suas identidades de gênero, étnico-racial, sexualidade etc.

O projeto de vida de Marcela⁸⁸, 26 anos é “*fazer faculdade de gastronomia e mais tarde dá uma sopa pra moradores de rua*”. Sendo moradora da Maré, como todos os demais, Marcela conhece as dificuldades que permeiam sua história de vida, no entanto, ao se ver no caminho da escolarização parece vislumbrar possibilidades mais adiante, acrescentando em seu sonho, aqueles que enfrentam realidades ainda mais duras e limitadoras, como pessoas em situação de rua. Segundo Damon (2009, p.53-54), o projeto vital é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências além do eu; ele, assim, ajuda “na busca pessoal de um sentido de vida, mas vai além do aspecto pessoal”. No caso de Marcela, se assim considerarmos, estabelece uma plataforma para si – alcançar a graduação – e com ela, melhores condições, para, a partir daí, viabilizar uma ação que ofereça algum tipo de contribuição social.

O projeto além de envolver o sujeito e ter um alcance maior e que repercute na sociedade, pode também ter uma amplitude menor, mais limitada, voltada ao campo familiar. Alfredo, 27 anos, conta que, sendo irmão mais velho, teve de cuidar dos mais novos enquanto os pais se desdobravam para manter a casa. Com isso, frequentou a escola em poucos momentos. Ao ser pai, no entanto, uma nova realidade se apresentou diante do pedido da filha: “*Pai, me ensina a ler!*” E isto fez com que lembrasse a lacuna existente em sua formação, erguendo-se como um impedimento para realizar o pedido da filha. Para Alfredo, o futuro se mostrava limitado pois, à medida que sua filha avançasse nos estudos e pedisse sua ajuda, ele não teria condições de atendê-la. Assim, decidiu voltar à escola e retomar os estudos, entendendo que assim poderá ajudar em cada etapa da vida escolar da filha. Um projeto que, mesmo pessoal – a busca da escolarização abandonada por questões diversas – repercute no outro – sua filha.

O projeto também se revelou com a descoberta do que parecia estar completamente fora da realidade de vida. Josie, 27 anos, uma jovem vibrante e visivelmente vaidosa, contou o seguinte de sua trajetória escolar:

Eu... eu nunca estudei quando era criança. Eu não tinha documento por isso que eu nunca fui prá escola... entendeu? Aí eu consegui resolver as coisa dos meus documento, tirar minha certidão e essas coisas e aí consegui me matricular... por isso que eu não estudei antes. Eu estou empenhada... não saio e ninguém me tira.

⁸⁸ Como este, outros nomes fictícios serão utilizados para não haver identificação.

Considerar que uma jovem na cidade do Rio de Janeiro e moradora do Complexo da Maré tenha ficado longe da escola por mais de vinte anos de vida por não possuir documentos essenciais e básicos pode parecer difícil de aceitar, mas não é uma realidade tão difícil de ser vista. A Rádio Senado⁸⁹ apresentou reportagem especial intitulada “Invisíveis da Silva – o drama das pessoas sem documento no Brasil” – que destacou que, com a pandemia de Covid-19 e a concessão de auxílio emergencial, veio para a luz um verdadeiro exército de invisíveis, isto é, pessoas sem documentos em decorrência de não terem sua certidão de nascimento. Com isso, cidadania fica inviabilizada e direitos básicos inacessíveis.

O projeto de vida além de envolver a sociedade, pessoas próximas e a própria pessoa traz no seu bojo o anseio por identidade, reconhecimento e valor. Tânia, 28 anos, diz que se casou nova, abandonou os estudos que já estavam atrapalhados e agora quer terminar. Ela afirmou: “*quero ser alguém na vida*”. É possível que Tânia ainda não tenha uma perfeita noção do que é “ser alguém na vida”, mas sabe que deseja algo melhor do que as condições de que dispõe atualmente, além de ser a mulher que não fora até então, a que tem as próprias rédeas da vida em suas mãos. Este é o seu projeto de vida.

Com Boutinet (2002) vimos que o projeto tem como ponto central a perspectiva de futuro que regula o presente em função do que se almeja alcançar. O futuro compromete o presente. Assim, estar na escola implica sacrifício, mas este esforço é tido como necessário, pois vale pelo futuro melhor. O vir a ser que justifica a renúncia de hoje. Gomes (2016), com base em Ortega y Gasset, afirma que lançar-se para frente faz do projeto uma antecipação do futuro e do que ainda é desconhecido, porém desejado. Valter, 24 anos, revelou o desejo de terminar os estudos para “ser uma pessoa melhor, criar os filhos e ter novas oportunidades”. É possível que não tenha a noção de que suas oportunidades foram limitadas em decorrência do seu campo de possibilidades que, conforme argumenta Velho (2003) reúne as alternativas construídas no processo sócio-histórico, sendo formado por determinantes sociais, econômicos e políticos que limitam ou ampliam as possibilidades de futuro. Daí a escolarização ser vista como caminho de ampliação do campo de possibilidades para se obter uma vida melhor, ser alguém ou alguém melhor.

O desejo de ser jogador de futebol foi citado por cinco alunos mais jovens dos grupos. Uma declaração aparentemente convicta, sem muito pensar, que pode revelar o desejo de ganhos rápidos, cercado de luxo, amigos e festas, com fama meteórica e sem a necessidade de

⁸⁹ <https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2021/04/16/reportagem-especial-fala-sobre-pessoas-sem-documento-no-brasil> Reportagem publicada em 16/04/2021, e assinada por Maurício de Santi e Rodrigo Rezende.

percorrer uma estrada mais longa. Esta possibilidade soa tentadora aos jovens e adolescentes, que embora percebam a dureza da desigualdade social não conseguem ainda perceber sua complexidade. Confundidos pela ideologia neoliberal, com sua lógica competitiva e centrada no indivíduo que persegue sozinho, com suas próprias forças e habilidades o seu ideal, adolescentes se concentram nas histórias de outros garotos que deixaram a favela e brilham nos campos de futebol do Brasil e da Europa. O mérito pessoal é realçado, sendo apresentada a ideia de que podem ter o mesmo futuro, bastando que haja esforço. Com isso, deixam de considerar as limitações impostas pelas desigualdades objetivas, que no caso do futebol consiste na ausência de um clube, de treinador, de recursos para pagar por viagens e inscrições em peneiras, falta de contatos no mundo esportivo, alimentação precária etc. Vemos que o sonho e o esforço não são suficientes.

A negação ou não entendimento das condições objetivas cria frustrações, dado que os sonhos permanecem como tais, não evoluindo para um projeto consistente e com possibilidades de realização no futuro. No entanto, apesar das limitações impostas o projeto pode vir a ser realizado, mas não somente pelo esforço solitário – ideia que se procura incutir no imaginário dos jovens.

Andrea, 29 anos, disse desejar ser engenheira elétrica, mas ao afirmar que acreditava ser tarde para ela a reação do grupo foi de contrariedade ao seu ponto de vista. Outros colegas disseram que, assim como conseguiram voltar à escola, ela poderia conseguir “*chegar lá*”. Para Andrea, o seu campo de possibilidades não se mostra amplo, mas a presença na escola, bem como o apoio recebido pelos (as) colegas, reforça sua crença de que, prosseguindo na escola, pode reconsiderar a validade de seu projeto, mesmo com a limitação do tempo, ligado à idade e suas condições.

Assim como Marcela que deseja cursar gastronomia, Rafaela, Jerusa e Mônica também desejam seguir o mesmo caminho, declarando desejar ser chefe de ‘cozinha’. O projeto parece ser uma continuidade da realidade vivida, pois as quatro já trabalham como cozinheiras – fazendo quitinhas (refeições), salgados e bolos. A partir do campo de possibilidades disponível essas jovens demonstram pretender expandir seus projetos de futuro. Em sua pesquisa, Alves (2013) que destaca ser estes projetos de futuro tidos como estratégicos, isto é, elaborados com alvos e metas, com base no conhecimento do campo de possibilidades e uma consciência do que é preciso fazer para alcançar os objetivos desejados. É fato que não foi possível constatar a existência de um plano estabelecido, detalhado e com etapas previstas nas intenções das alunas, mas há a sinalização de que seus planos se mostram um pouco mais bem alicerçados naquilo que já dispõe no presente.

Sejam mais claros e bem desenhados ou não tão nítidos, os projetos precisam ser identificados, interpretados à luz da realidade vivida pelo sujeito de EJA, de modo que o espaço escolar possa vir a contribuir para sua realização futura.

Conforme discutimos no capítulo 3 desta pesquisa, a questão da permanência na escola não é tema recente. Com a educação garantida na Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 como direito de todas as pessoas, a permanência tornou-se tema citado em lei, mas foi esquecido em função da evasão. Contribuições teóricas recentes lançaram luzes a este aspecto, todavia, verificou-se menor incidência no tratamento dessa questão na escola.

Não são apenas os projetos de vida que contribuem para a permanência dos jovens na EJA. Nos grupos focais foi possível perceber que existem outros pontos de ancoragem que servem de incentivo a mais para que o projeto da escolarização continue a ser empreendido.

Em decorrência das dificuldades econômicas, os filhos, quanto mais cedo, precisam ajudar no orçamento doméstico. Por outro lado, famílias têm compartilhado suas casas com filhos (as) que se casam ou passam a morar com seus cônjuges ou companheiros (as) em casa. Isso exige uma participação maior no orçamento. Assim a afirmação de João, 21 anos, revela o vínculo que o faz permanecer na escola: *“estou na escola porque formando, vou poder ajudar mais na família”*. O entendimento de João é o de que, para ter melhores condições, precisa permanecer na escola, estudar, vencer as barreiras, se formar e ter maior chance de ingressar no mercado de trabalho para, então, cumprir o seu projeto de ajudar sua família. Embora possa parecer um projeto aparentemente vago, observamos que os projetos de vida podem ser momentâneos ou duradouros, podem amadurecer e tomar novos rumos. Pode sofrer variações, por ser dinâmico e susceptível às imposições do tempo presente que repercutem na formulação do futuro. Permanecer na escola representa, para ele, um elemento vital para a concretização de seu sonho.

Farias (2016) em sua pesquisa destaca a interferência que o processo migratório exerce na construção de projetos de vida, mostrando que instabilidades no pertencimento e na permanência da moradia, afetam sonhos para o futuro. Jane, 22 anos, é moradora da Maré há alguns anos e lembra que seguiu a educação regular quando morava na Baixada Fluminense. Tinha amigas e estava acostumada com a escola, com os professores e com o caminho de ida e volta para casa. Mas, completa ela:

quando viemos morar na Maré, não conhecia ninguém... era tudo estranho... a escola era diferente, eu achava. Aí eu vinha quando dava, às vez não dava eu não vinha... aí larguei..

A ruptura com os amigos e com a antiga escola indica ter feito com que Jane perdesse o seu referencial de pertencimento, o que resultou na quebra de vínculos com a educação regular. O sentimento de não pertencer ao novo grupo provoca a ruptura com a escola e o adiamento de projetos de futuro, porque não se sabe em que momento outra mudança poderá acontecer, reduzindo a pó o que havia sido (re)planejado. No caso de Jane, o estabelecimento de novas relações com o novo lugar ajudou no entendimento de que poderia (re)encontrar o percurso interrompido. A permanência na escola voltou a ser importante ao redescobrir a possibilidade de pertencer ao novo lugar, à nova escola e aos novos companheiros de jornada escolar.

Eu era criança... não que fosse criança... tinha ideia de criança, chorava querendo voltar [para Baixada]... depois vi que tava perdendo tempo... comecei a me acostumar na Maré... ainda gosto de lá, mas agora é aqui.

Dada a diversidade dos sujeitos de EJA é preciso identificar histórias que revelem os motivos que os fazem voltar para aula no dia seguinte e nela permanecerem. No caso de Janete, 28 anos, a morte de familiares a fez voltar e ficar. Ajudando a família desde cedo, deixou a escola para trabalhar. Muito apegada à família, sofreu um grande abalo quando o pai e o irmão morreram no mesmo semestre. Seguiu-se um tempo de tristeza, isolamento e de abandono de tudo. A escola que havia abandonado anos atrás voltou aos seus planos por meio de uma amiga com quem havia estudado e que estava concluindo o Ensino Médio na EJA. Resolveu se matricular para encontrar amizades e superar a dor sofrida em família.

Voltei a estudar depois das mortes... as amizades que encontrei aqui me ajudaram... e ainda me ajudam a ir em frente... às vezes lembro na aula aí eu choro... sempre alguém pega a minha mão. A professora não liga... é muito boa ela.

Diante do trauma familiar vivido, continuar estudando e voltar a viver parecem formar o seu projeto de vida imediato e sua relação com a escola. Demonstra, também, que a escola se mostra como um espaço de convivência, de socialização. As amizades, o encontro com pessoas, a compreensão de colegas e da professora fazem parte de um conjunto de mediações que fortalecem vínculos e que devem ser considerados.

Aline tem 18 anos e se casou, segundo ela, muito jovem. Uma vez que a decisão de morar junto com seu companheiro não foi bem aceita pelos pais, os conflitos repercutiram na escola e ela abandonou os estudos por dois anos. Nesse intervalo de tempo tentou trabalhar, mas não conseguiu nada porque “faltava o papel” (como se referiu ao certificado). Assim,

por um período de três anos, Aline figurou entre as jovens que “nem estudam nem trabalham”, as chamadas “nem-nem”.

O senso comum classifica estes jovens como produtos do tempo, acomodados ou com mera falta de atenção, o que lança sobre eles a responsabilidade por uma aparente apatia quanto a vida e o futuro. Freire (2018) ajuda a desfazer este estereótipo de desinteresse e acomodação, mostrando que tal quadro se prende a situações estruturais, questões de gênero, território, e contexto socioeconômico. Aline alega que a evasão da escola não foi motivada por “acomodação” ou desinteresse, mas por conflitos familiares. O primeiro passo para a mudança desse quadro ocorreu quando ela percebeu que precisava voltar à escola para melhorar as condições de empregabilidade e alcançar o objetivo de “*ser veterinária... quero ser alguém na vida*”. Ou seja, sua decisão em permanecer na escola liga-se ao sonho que deseja realizar e que ela crê que pelo caminho da escola, do “papel” – a certificação, dará a ela.

À exemplo de Aline, temos Daniele, de 24 anos, que também se casou muito nova. Seu companheiro, entretanto, não gosta que ela trabalhe fora e, segundo ela, “*ele sempre me coloca pra baixo*”. Não foi possível aferir com exatidão o que este “colocar para baixo” significa plenamente, mas, visivelmente, isto a afeta bastante. Depois de anos longe da escola, Daniele resolveu voltar e ficar, focando por ora na conclusão do Ensino Fundamental, mas planejando cursar o Ensino Médio e, quiçá, uma faculdade que pretende decidir até lá. Há um projeto, embora não plenamente definido. O que a mantém na escola é o sentimento que o ambiente escolar produz nela: “*na escola eu me sinto pra cima*”. Os anos em casa, nem estudando e nem trabalhando fizeram com que estivesse em uma condição de desvantagem, mas na escola, o ambiente, as conquistas ligadas ao aprendizado ou mesmo a companhia de outras jovens, de alguma forma faz com que tenha outra percepção acerca de si mesma e do que pode vir a realizar. E tendo em vista que o afastamento da escola e do mercado de trabalho incide mais fortemente sobre as jovens mulheres, Paiva (2018, p. 196) afirma que “são necessárias políticas públicas (...) de forma a permitir que as jovens consigam se manter por mais tempo estudando, absorvendo informações que servirão para um melhor planejamento da sua vida familiar”.

Alexandra, 19 anos, deixou o ensino regular, segundo ela, “*de bobeira*”, mas não sem o protesto da mãe que “lamentava por ela estar perdendo a oportunidade que ela mesma não teve quando jovem”. Alguns anos depois se surpreendeu com a mãe saindo cedo em direção à escola: ela havia decidido iniciar os estudos. Segundo a jovem, o exemplo dado pela mãe causou um impacto muito grande nela, levando-a a tomar a decisão em voltar para a escola e

não mais abandonar. O projeto de vida da mãe motivou o retorno e a permanência da filha. Não se trata, conforme definição de Alves (2013), de projeto mimético – uma imitação – mas a inspiração dada pelo exemplo de alguém importante e que foi capaz de restabelecer a ligação com a escola e com os caminhos que podem ser abertos para a construção de projetos futuros.

Nas narrativas dos jovens participantes da pesquisa a categoria escola também se destacou. A escola e a escolarização recuperada nas salas de EJA foi destacada como uma “segunda chance”. Voltar às salas de aula é vista por alguns dos jovens pesquisados como uma nova oportunidade, não obstante se trate de um direito, no âmbito da educação ao longo da vida. Para eles, esse retorno possui imenso significado, seja de resgate da cidadania, como no caso de Josie citada anteriormente, seja na elevação da autoestima, de modo que passam a se perceber como “gente”, embora nunca tenham deixado de ser. Essa transformação ainda não muito compreendida/sintetizada em palavras se traduz num sentimento de gratidão, como expressa pela aluna Mara, de 20 anos: *“só tenho a agradecer pela escola... sem ela, sabe... nem sei”*. Em seu entendimento, a escola se apresenta como espaço potencializador de mudança na forma de ser, perceber, viver, sentir e enxergar a si e a vida.

A escola se apresenta como projeto de vida a partir do entendimento, desde cedo, de ser ela uma porta que se abre para o futuro. Pela escola é possível imaginar o que ainda alguém pode vir a ser. Neste sentido, duas declarações chamam novamente a escola para a discussão. Maria Eduarda, 27 anos, afirmou: *“na outra escola não aprendi nada... aqui é diferente”*; enquanto Priscila, 18 anos, declarou: *“nossa professora é muito boa... paciente... ela faz toda diferença”*. Estas duas afirmações sugerem, primeiro, que a prática pedagógica da escola atual pode ser responsável por melhores resultados, e, em segundo, que a metodologia da professora seria mais adequada ao processo de ensino/aprendizagem demandado por aquele grupo, em acordo com suas especificidades. Este é um dado relevante, o trabalho de qualidade, anônimo, que se faz em muitas salas de aulas de EJA por professoras e professores do país, sem ser visto e incentivado. Reconhecido apenas pelos alunos, que percebem o esforço docente diante do precário investimento na estrutura didática e tecnológica para o ensino de EJA. Afinal, *“ela [a professora] faz toda diferença”*. Há, portanto, muito da relação professor-aluno na força e determinação que eles possuem para ultrapassar as adversidades da vida e permanecerem na escola, compreendendo-a como local que pode contribuir para seus projetos de vida. Mas também como lugar de companheirismo e amizade em horas difíceis e que inspira a ser alguém, e alguém melhor.

A “família” é um elemento importante, pois de uma ou de outra forma sofre influência e influencia as demais. Ajudar, apoiar ou ser apoiado pela família, ou ainda, deixar a escola ou voltar a ela por circunstâncias ligadas a vida familiar, parecem contribuir tanto para a permanência quanto para o afastamento escolar, ora motivando o projeto de vida acalentado, ora exigindo seu adiamento.

Nos grupos focais “ajudar a família” surgiu como desejo de muitos, apontando para um entendimento latente das dificuldades enfrentadas no cotidiano e a necessidade de serem vistas como desafios a serem compartilhados por todos. Assim, a produção da existência passa a ser responsabilidade solidária desde cedo, o que os leva a terem de conciliar os estudos com trabalhos informais (eventuais ou de meio período), ou abandonar os estudos, a fim de tentar conseguir uma provisão maior diante do aumento das despesas – da alimentação ao aluguel, da doença à chegada de um novo bebê. Velho (2003) destaca que os projetos que envolvem a família são projetos coletivos, ou seja, são construídos com o intuito de suprir a necessidade de um conjunto de pessoas. Essa pareceu ser a realidade de alguns dos jovens pobres entrevistados que elaboram seus desejos para ajudar as famílias, diante da estrutura social em que estão inseridos. As desigualdades são sentidas e compartilhadas em família, e enfrentadas e contornadas como as possibilidades permitirem.

Sendo assim, o projeto de vida sustentado pela motivação de permanecer na escola, para alguns dos jovens, tinha o propósito de ajudar a família de origem, ou em tentar oferecer melhores condições à família que está sendo formada com companheiros(as) ou filhos(as). Esta ajuda se manifesta tanto de forma racional, quanto afetivo. Damon (2009) destaca que dentre as pesquisas realizadas, a família aparece como a primeira das fontes de projetos vitais para o jovem, o que para alguns pode significar permanecer próximo, cuidar de quem cuidou ou ser a expressão do desejo de constituir sua própria família. Para ele, no entanto, a geração recente conquistou uma liberdade mais ampla junto aos pais, uma comunicação mais aberta e um relacionamento mais íntimo, o que difere de gerações anteriores, por isso, “os jovens de hoje sentem-se conectados à família de tal maneira que causaria inveja a muitas gerações anteriores” (DAMON, 2009, p. 74). Neste sentido, percebe-se que as famílias assumiram uma postura mais compreensiva e tolerante diante de escolhas, comportamentos e novas formas de vida de seus jovens, a partir do diálogo, da negociação ou mesmo da simples aceitação.

A família também surge nas narrativas sobre a maternidade/paternidade. Mães muito jovens manifestaram a intenção de estudar, ser alguém, na expectativa de dar um futuro melhor para seus filhos e filhas; um pai viu a necessidade de estudar para ensinar sua filha e auxiliá-la em seu percurso escolar; uma mãe de 16 anos recomeçava seus estudos

interrompidos no ano anterior para dar à luz ao bebê que ainda não completou o primeiro ano de vida. Heilborn (2006), destaca que a imagem dominante mostra os jovens, chamados “de hoje”, como desregrados em sua vida sexual e afetiva, com relacionamentos efêmeros, sem vínculo ou comprometimento, lembrando ainda que a literatura sobre juventude, com certa frequência, faz menção à gravidez nesta fase da vida como indesejada, não planejada e associada ao início da vida sexual ativa. Julgamentos sociais, estigmas e impedimentos marcam a vida de jovens mães e pais que passam a viver esta nova realidade. A autora, todavia, defende que

é preciso compreender os eventos reprodutivos a partir da perspectiva que argumenta a favor de um processo de aprendizagem afetivo e sexual, subjacente à passagem à sexualidade com parceiro/a. Neste contexto, é possível ocorrer uma gravidez, tanto na trajetória das moças, quanto na de rapazes (HEILBORN, 2006. p.26).

Há, ainda, a necessidade da diferenciação dos termos gravidez na adolescência e maternidade ou paternidade na adolescência, pois, “o fenômeno da gravidez na adolescência abarca diversos eventos, e não apenas a maternidade, mas também o aborto e a paternidade na adolescência” (HEILBORN, 2006, p.27). O que nos remete aos esforços no sentido de ser a escola, particularmente a EJA, espaço de mediação deste tema e das circunstâncias reais dele decorrentes, diante de pais e mães jovens que decidem retomar sua vida escolar.

Por outro lado, o casamento cedo ou a falta de apoio do cônjuge, citados como situações negativas e impeditivas à permanência na escola, pode resultar em frustração de projetos que podem ser mediados pela escola. Embora a sociedade discuta com intensidade as questões do machismo e do patriarcado, suas consequências ainda se veem com lamento. Mesmo em gerações mais recentes, o senso de dominação do homem sobre a mulher continua produzindo seus resultados devastadores: relações abusivas, violentas e que resvalam para o feminicídio, que têm aumentado substancialmente durante a recente pandemia de Covid-19⁹⁰. O silêncio, a aceitação e a naturalização, no entanto, ainda se fazem presentes. Dessa forma, o ambiente e as relações familiares, por fazerem parte do campo de possibilidades, podem também restringir ou ampliar, impedir ou potencializar a permanência na escola e a construção de projetos de vida.

⁹⁰ Em 2021, em média, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada 7 horas. Apenas entre março de 2020, mês que marca o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino. De acordo com “Violência contra mulheres em 2021”, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Samira Bueno, coordenadora.

Por fim, nos grupos focais, um jovem e uma jovem despertaram a atenção. Eles não desejaram falar, embora tenham sido voluntários. O rapaz não aceitou falar e demonstrou estar distante e impaciente com o passar do tempo. A moça, embora atenta, resistiu aos estímulos pela participação, demonstrando emoção e quase lágrimas. Não houve tempo para investigar a razão do silêncio. Talvez não entendam a proposta do momento, quem sabe não houvesse projeto de vida ou sonho a declarar ou, o ambiente escolar e suas atividades ainda possam se apresentar hostis. Acreditamos haver outras razões. Acreditamos que aqueles jovens tenham muito a dizer, mas, talvez ainda não consigam encontrar a voz dentro deles. Uma questão para novas pesquisas.

A permanência na escola não é algo tão simples assim. Construída para a criança, a escola não se apresenta atraente para o jovem ou adulto e muitos já perderam o momento do encanto e da idealização da sociedade. Estruturada para os resultados estabelecidos e padronizados, não oferece espaço para as dificuldades individuais, para as questões fora da curva natural, para o tempo especial que por vezes se faz necessário. Idealizada para o dia, não parece natural ser frequentada por aqueles que deveriam ser relegados à noite, ao tempo restante, às oportunidades que sobraram, ao que ficou para aqueles que, agora adultos, descobrem o que desperdiçaram na idade devida.

A permanência dos jovens na escola não é algo simples. Não depende de pais que matriculam zelosamente seus filhos nas datas previstas. Não depende apenas da existência de uma vaga próxima de casa ou de uma unidade escolar presente na comunidade. Tampouco depende de uma criança ativa, perspicaz e curiosa que veja na escola um mundo novo a ser explorado. Menos ainda depende de discursos empolados feitos em palácios, centros de convenções ou ricos escritórios situados nos grandes centros financeiros urbanos sobre a escola e a educação.

A permanência na escola depende de como olhamos, sentimos e nos posicionamos diante da vida.

No caminho desta pesquisa pudemos apresentar algumas considerações para refletirmos sobre a questão: o que faz o aluno de PEJA II, do Ensino Fundamental, da rede pública do município do Rio de Janeiro, morador e estudante do Complexo da Maré, permanecer na escola? Sonhos? Projetos de vida? E esta busca teve o seu início na literatura, começando pela teoria e seguindo para o campo, onde os alunos estão.

Uma vez que o recorte envolve o PEJA, um programa de jovens e adultos, o mais comum seria esperar o sol se pôr, a noite cair e, então, cruzar o portão azul da escola. Seguimos, no entanto, o caminho não usual. Fizemos o percurso à luz do dia, sob o sol do Rio

de Janeiro, quando alunos considerados “fora da curva” deveriam estar longe do espaço reservado às crianças e não àqueles que, dentro da visão de muitos, deixou a escola para dar-se à outras prioridades. Encontrar os portões abertos para jovens e adultos uniformizados e contrariando a lógica construída desperta sensações antes não experimentadas. Jovens e adultos que um dia cruzaram portões como aquele ainda crianças e que por ele tiveram que sair pela última vez ainda sem deixar a infância ou adolescência em razão de diversas questões, sendo a maior parte delas alheias à sua vontade, por mais que o contrário parecesse a verdade ou, por mais culpado pudessem ter sido considerados. Hoje, o enfrentamento dos obstáculos é ainda maior que nos tempos da infância. Novas e velhas barreiras fazem parte da caminhada entre a casa e a escola a cada manhã. E nesta caminhada, por vezes rápida, outras vezes mais longa, voltam à mente o que é preciso deixar de lado hoje para ter alguma esperança para o amanhã. Estudando pela manhã, oportunidades de trabalho, ainda que precarizados e instáveis, bicos ou “tramos” passageiros, são deixados. Um esforço que se faz necessário. Estudar no diurno é como voltar a ser menino em corpo de adulto, com preocupações de adulto e urgências impostas a adultos, em um espaço não adaptado para adultos.

Sendo alunos da EJA, compartilham, de modo consciente ou não, das dificuldades que os percalços da educação pública. Se a educação das classes trabalhadoras não representou uma questão que mereceu atenção maior ao longo dos tempos, a EJA, lutou e luta ainda mais para poder alcançar o objetivo para a qual se propõe. Luta para oferecer o direito estabelecido por lei àqueles que não cursaram no tempo devido a educação regular, seja por forças adversas, seja por decisão pessoal. Um direito cada vez mais pressionado e atacado, desidratado e sabotado a fim de que a modalidade deixe o espaço escolar, reservado para crianças e para os que ‘ainda têm esperança’ ou ‘para aqueles por quem vale a pena gastar’ – afinal, a aplicação de recursos na educação em nosso país, para muitos, é ainda considerada ‘gasto’ ao invés de investimento.

Ao sentar-se na sala de aula da EJA, no horário diurno, debaixo de um sol próprio do Rio de Janeiro, encontramos adultos e jovens com suas histórias, experiências, bagagens diversas, preocupações e carências, mas também com sonhos e projetos que os fazem voltar cada manhã, pelo mesmo caminho, para a mesma escola e para a mesma sala de aula.

Mas, a permanência na escola não é algo simples. Depende de mediações diversas e não apenas da vontade determinada de um aluno que resolve voltar aos estudos e concluí-los. Em um sentido individual, para um jovem e adulto, podemos considerar que há um impulso pessoal quanto ao retorno a partir do entendimento dessa necessidade. Ao perceber a realidade

e levantar os olhos para o futuro – próximo ou distante – há a motivação nele para o retorno à escola, mesmo considerando as razões para o afastamento anterior, como também as que podem manter o afastamento hoje. Mas há uma causa que o impele à decisão de retomar os estudos e voltar à escola. Mas esta decisão não nasce ao acaso. A escola e a escolarização ainda se constituem o caminho estabelecido pela sociedade tanto para a transição da infância/adolescência para a juventude e fase adulta. O percurso escolar é uma das medidas que a sociedade estabelece para pontuar as etapas da vida que levam o indivíduo do tempo da dependência, do preparo e da não participação no mundo adulto para a fase da produção, de contribuição econômica, de participação social. Sem o estudo, sem a conclusão da educação básica, ao menos, há uma perda de suposta representatividade social e de suposta oportunidade de avanço econômico. Terminar os estudos surge, assim, como possibilidade de ser realmente jovem ou adulto de fato.

Com a sociedade globalizada a partir das transformações operadas pelas tecnologias de Informática e da Comunicação (TICs) se fazendo presente nas relações concretas de produção de vida em sociedade, vemos mudanças acentuadas no quadro de valores, com repercussões nas condições de vida, como destaca Barbosa (2018). Com a globalização, as falsas necessidades são produzidas de forma incontinente. Neste contexto, os jovens são levados em uma onda consumista sustentada pela imagem projetada do que é ser jovem, pelos objetos simbólicos, falas, comportamentos, roupas e calçados, colocando-os na estrada do ter, mais que o ser, o que exige ações na direção da sua inserção nesta fase da qual precisam fazer parte. É preciso algum dinheiro, um emprego, seja qual for, e para estas conquistas a escola se apresenta ainda como forma de alcançar estes ideais.

Para jovens favelados, da Maré, em especial, essa realidade incide de modo direto. A vida de limitações e privações vividas pelos pais se levanta como sombra sobre eles, ao mesmo que as luzes da juventude se acendem também. A cada click em um computador da lan house e em cada site acessado na internet, um mundo reluzente se apresenta para eles. Um mundo visto nas vitrines das lojas de roupas, tênis, bonés e outros elementos fundamentais para a reafirmação do ser jovem; mundo visto também em cada rolê de final de semana, em cada sorriso ou gesto que convida ao prazer do sábado ou domingo à noite, em cada pancadão, missa ou culto. A imposição ao consumo não poupa ou exime ninguém; põe para dentro quem compra e deixa de fora quem não tem.

Para Barbosa (2018, p.290), os jovens

são produtos e produtores desse mundo inseguro, incerto, efêmero e de contatos superficiais, em que pessoas, mercadorias e valores tornam-se obsoletos e descartáveis num ritmo alucinado. Em sua maioria, acabam construindo entre suas estratégias de sobrevivência o 'pequeno aqui' e o 'curto agora'.

O jovem se vê diante da sombra que não deseja, mas, para abraçar a luz, é necessário algum dinheiro no bolso. A permanência na escola pode ser pouco convidativa, para uns, ou o caminho para a saída na direção de novas perspectivas, para outros.

A permanência na escola se mostrou viável a partir de mediações mais destacadas entre os jovens pesquisados, como o trabalho. Ele representa fonte de recursos, elemento indispensável na composição da identidade, bem como meio pelo qual se faz possível ingressar no mundo da juventude ao proporcionar os recursos para a obtenção de bens pessoais, ser independente e cuidar de si mesmo. Também enfatizado pelas forças que atuam junto à educação, o trabalho/profissão é apresentado como meta de vida a ser alcançada a partir da construção de um projeto de vida. Ter um trabalho, uma profissão, produzir a existência e produzir para o mercado, na visão destas forças que movem a educação, deve ser a materialização de todos os sonhos daqueles que estão na escola ou retornam a ela.

Outras mediações surgiram como forças que atuam na permanência na escola. Ligado ao trabalho, o projeto de vida se traduz na busca pelo sonho de uma profissão que, idealizada ou não, se mostra como meio pelo qual conseguirá trabalho e as condições de vida desejada. Mas não apenas o trabalho ou uma profissão. Também ações voltadas para a família se constituem o projeto a ser viabilizado pela permanência na escola. Aliviar as dificuldades da família ou contribuir para uma mudança na sua condição social, ou ainda, proporcionar a filhos condições não desfrutadas, representam mediações que, motivam a permanência na escola como parte necessária ao projeto vital. A família, assim, em suas diversas aparições, seja como elemento motivador, seja como elemento a ser superado, em decorrência de impedimentos que tenha causado à caminhada escolar, atua diretamente na permanência nos bancos escolares e integra o projeto de futuro elaborado pelos jovens pesquisados.

A escola tem atuação relevante neste conjunto de mediações. Como espaço desejado, seja por idealização, seja pelo entendimento de seu papel para a formação do indivíduo, aparece como lugar de aprendizado, de crescimento, de novas oportunidades. Aparece também como espaço onde é possível construir identidades, com a possibilidade de "ser alguém", mas também para o lazer, para o encontro de companheiros de caminhada, para o incentivo mútuo, ou ainda para a troca de sonhos. A escola, como uma das mediações, atua por meio de docentes e de práticas educativas que se encontram com as aspirações dos alunos e compreende suas necessidades, limitações e fragilidades, estabelecendo diálogos que

facilitam a volta dos alunos dia após dia. Embora não tendo a possibilidade de garantir tudo o que dela se espera, a escola realiza um papel de significativo no sonho dos alunos e na construção de projetos de vida que podem ou não ser alcançados. O futuro dirá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se você entrar numa favela, não olhe para ela superficialmente, veja no fundo o que é uma favela. Vá buscar nos guetos e nas vielas, olhe direitinho o que é uma favela. Aí vai ver o que é passar fome, pessoas com problemas, doentes, que não conseguem um socorro, crianças precisando de ajuda. Nós que estamos ali dentro é que vemos aquilo

depoimento de Amaro da Maré, ZAPPA, 2016, p.63.

Entrar no Complexo da Maré, pela Nova Holanda, cruzando a “Teixeira”⁹¹, não é uma tarefa fácil. Vencer a primeira impressão do lixo esperando ser recolhido, do comércio de rua sendo organizado logo cedo, do movimento de entrada e saída de pessoas de todas as idades, apressadas, indo para o trabalho, com a presença percebida, pelos cantos dos olhos, de mãos que carregam armas, próximas às bancas de vendas de drogas que convivem com as de frutas, roupas e diversos outros produtos, fariam qualquer pessoa de bom senso recuar. Entrar montado na garupa de um mototáxi pareceu mais seguro, mesmo conhecendo estes contextos de perto. Não é conveniente errar o caminho, parecer perdido ou pedir informações a todo momento. Trata-se de um lugar onde os cuidados são importantes e onde as circunstâncias podem mudar de um instante a outro, como quando a polícia aparece para uma de suas investidas. Mas, à medida que se entra e os olhos retiram as lentes da desconfiança e do receio, abre-se um mundo ávido por falar, por ser ouvido, ser visto, conhecido, interpretado, notado.

O Complexo da Maré conta com vários projetos sociais, organizações não governamentais (ONGs), coletivos diversos e iniciativas que atuam no desenvolvimento sustentável, humano, social e econômico de todo o Complexo. A Maré possui centro de dança, museu, complexo olímpico, escolas públicas e particulares, inúmeras igrejas, centros religiosos de matriz afro-brasileiros, bailes funk e comércio dinâmico. Segundo Zappa (2016), a Maré é tão dinâmica e diversa que abriga a Parada Gay, na Vila dos Pinheiros, o Forró do Parque União e a festa junina na Baixa do Sapateiro; abre espaço para espetáculos de dança, no Centro de Artes da Maré (CAM – Porto Cultural) mas, abriga na lona cultural eventos musicais de rock, pagode e samba, além da Feirinha de Itaipava.

⁹¹ Rua Teixeira Ribeiro, que une a Avenida Brasil à Linha Vermelha.

Entretanto, à primeira vista, quem olha a Maré, com suas entradas e saídas movimentadas e observadas por viaturas da polícia militar, acredita ser um lugar sem esperança. Trata-se de um engano. Encontrar a escola em pleno funcionamento, mesmo com marcas que não escondem as trocas de tiros constantes e que exigem suspensões frequentes de aulas, parece ser um marco de esperança. Afinal, a escola, mesmo para os mais resistentes alunos, pode se mostrar como em um lugar onde sonhos, projetos e esperanças podem ser alimentados para, em um futuro, serem buscados.

E é neste contexto que se desenvolveu a presente pesquisa, em uma unidade escolar pública. Buscamos verificar entre jovens com idades de 15 a 29 anos, estudantes do PEJA II, Ensino Fundamental, da rede pública municipal do Rio de Janeiro, moradores e estudantes da Maré, os sentidos da educação escolar e como os sonhos, projetos de vida e outras mediações se relacionam/contribuem para a permanência na escola. Pelo que foi exposto ao longo do texto, é possível perceber as múltiplas juventudes na Maré, com particularidades, visões, vivências e expectativas diversas. Apresentam em comum o fato de viverem e estudarem no Complexo da Maré, sob condições semelhantes e idades próximas, mas com trajetórias distintas, ainda que o caminho pareça ser o mesmo em um mesmo ambiente.

Nos grupos focais, estas diferenças foram percebidas logo de início, na disposição em falar a respeito de si mesmo. Os jovens mais velhos chamam para eles o protagonismo, a primeira fala, o tom professoral de quem já viveu mais e que tem algo a ensinar aos mais novos. Apresentam maior desprendimento e disposição em falar de suas vidas e histórias. É fato que suas bagagens são maiores em função dos anos vividos em relação aos mais novos, que também desejam ser ouvidos e reconhecidos, trazendo o entendimento de Bourdieu (2019) de que os velhos remetem os jovens à juventude, enquanto os jovens remetem os idosos à velhice. Desse modo, os mais novos se retraem, esperam, observam primeiramente e falam quando instigados. Não parece se tratar de ausência de bagagem cultural, falta de interesse em falar de sua vida e/ou desinteresse pelo que acontece em redor. Pode ser apenas uma forma de ser jovem e viver a juventude, o seu momento, da sua maneira.

Se em dado momento na história de vida dos jovens pesquisados a escola deixou de ter papel preponderante, em alguns casos por situações alheias a sua vontade, hoje ela volta a fazer parte do conjunto de possibilidades que une, em um mesmo espaço, adolescentes e jovens dispostos, mesmo obrigados, a olhar para o futuro com mais esperança ou como uma possibilidade de uma vida diferente. As mudanças que se espera a escola faça na vida do estudante, fazem com que seja percebida por alguns como um espaço de redenção, de nova

oportunidade, de gratidão, de resgate da cidadania, de companheirismo, amizade e de aprendizagens.

Os jovens encontrados na pesquisa trazem consigo uma história inevitavelmente imbricada com suas famílias. Nelas dividem dramas e alegrias, necessidades e grandes vitórias; partilham responsabilidades e se apoiam no primeiro emprego, ou no trabalho formal ou informal que aparece. Em família, a biografia é construída e a memória alimentada. Segundo Velho (2003), a memória fornece os indicadores de um passado que repercute no presente, oferecendo elementos e consistência para a elaboração de projetos. Mas, sobre esta família incidem forças sociais, econômicas, políticas e culturais que ampliam ou limitam o campo de possibilidades.

Ajudar a família, dar melhor condição aos filhos ou superar as limitações impostas pelo cônjuge representam a importância da família e se constitui a própria base do projeto de vida de alguns, fazendo-os permanecer na escola, com o sonho de, por meio dela, alterar as condições atualmente vividas. Daí sua recorrência nos relatos e sua significância afetiva, seja ao evocar lembranças positivas, seja ao pontuar aspectos doloridos.

O trabalho também se confunde com o projeto de vida de muitos jovens, corroborando a literatura sobre projeto de vida, que atrela em muito a ideia de projeto/profissão, como também responde às pressões recentes de que é a escolha profissional, gestada na escola e ensinada em disciplina específica, que dará ao jovem o seu lugar na vida social e econômica. Esta se configura a tendência recente, no contexto neoliberal, das propostas voltadas aos jovens das camadas populares de que a construção de projetos de vida deve ter como objetivo a descoberta de uma profissão, a colocação no mercado de trabalho para, daí para frente, serem felizes. Esta visão fetichizada visa a esconder o que realmente se deseja para as juventudes pobres – formar um contingente de mão de obra técnica ou empreendedora que venha a suprir o restrito mercado e garantir a manutenção atual da fase do capitalismo

É neste contexto que o jovem de PEJA II se encontra. Sem a escolarização exigida pelo mercado de trabalho, submete-se aos trabalhos que aparecem, aos “bicos”, subempregos e serviços temporários, a fim de produzir sua existência, de forma imediata, na esperança de, terminada a Educação Básica, possa aspirar por um emprego que lhe dê melhores condições de vida. É preciso lembrar que os jovens não pertencem nem ao futuro e nem ao presente. Eles são e estão no presente, assim como suas vidas caminham inexoravelmente rumo ao futuro diante de seus olhos a cada dia. Para estes jovens, a crença repassada é que, sem a escola e sem o diploma ao final do curso, a esperança de ter um emprego melhor e de viabilizar seu projeto de vida não parece ser possível, o que implica em sua permanência na

sala de aula. A escola aparece nas narrativas dos jovens cumprindo um papel salvacionista e redentor, sem se dar conta de que na atual era das incertezas, intensificada com o neoliberalismo, ela não é mais capaz de garantir as antigas promessas: a integração social e a inserção no mercado de trabalho de todos que por ela passam. Tampouco é capaz de resolver, sozinha, as mazelas produzidas pela colonização, pela escravidão e pelo capitalismo.

Apesar de praticamente todos os jovens terem mencionado uma profissão específica que deseja exercer no futuro, percebe-se que não é a profissão o alvo final, a essência do projeto ou do sonho. A profissionalização e, por consequência, o trabalho, é instrumento para que outros projetos possam ser realizados. Cursar gastronomia é um projeto que se baseia no campo das possibilidades presentes (pelo fato de trabalhar como cozinheira), mas traz consigo o desejo de ter uma vida melhor, um título de “chef” e de influenciar a sociedade, ao incluir neste sonho o fornecimento de refeições às pessoas em situação de rua, desempregados ou que atravessam sérias privações. “Ser alguém na vida” pode parecer vago, mas traz nesta declaração uma possibilidade diversa de significados, apontando para a construção da própria identidade, e que podem se desdobrar mais adiante em objetivos mais definidos e de longo prazo. Ser jogador de futebol pode parecer lugar comum entre adolescentes e, mais comum ainda entre adolescentes submetidos a limitações econômicas constantes, ao “não poder ter”, seja o tênis, o calção, o celular ou o boné “da hora” – alguns dos símbolos de afirmação da cultura juvenil. A imagem do jogador famoso, que desfila em carros luxuosos ao lado de belas mulheres e rapazes, pode parecer inatingível, mas, no fundo, revela a identificação e rejeição de sua situação atual. Como os jovens pesquisados não jogam em nenhum clube, é possível que este sonho dê lugar a projetos bem mais limitados, situados dentro do campo de possibilidades, com o amadurecimento e o confronto com a realidade vista na escola e fora dela. Ainda assim, o acompanhamento da trajetória desses jovens demanda pesquisas futuras.

Voltamos, então ao objetivo geral da pesquisa que é procurar saber quais sonhos, projetos ou mediações possibilitam a permanência de estudantes na escola, mesmo diante de adversidades? E o que a pesquisa apontou? Que os jovens entrevistados acreditam que a escola pode ajudar na realização de sonhos e projetos e que permanecer nela, ter um diploma e melhorar sua escolarização vai representar uma mudança significativa em sua vida.

Uma reflexão, no entanto, se impõe: a escola realmente pode oferecer esta possibilidade? Deve-se considerar de modo prático, a tensão presente, que parece não ser percebida pelos jovens pesquisados e por parte significativa da sociedade, que a escolarização carrega, cada vez menos, a garantia de empregabilidade, de aumento de renda ou de inserção social. A reflexão, dessa forma, não envolve apenas a escola, mas exige uma crítica mais

ampla nesse ambiente social em que diferentes precariedades corroem sonhos, projetos e expectativas de milhões de jovens brasileiros.

De uma forma aberta ou sutil, a permanência na escola, na educação regular, ou o re(começo) na EJA, são colocadas como questão de mérito, do esforço e da determinação individual. Denúncias diversas têm sido feitas diante do fechamento de turmas de EJA sob a alegação de que falta “interesse” e que, sendo adultos, “sabem o que estão fazendo”, ao “escolherem” não frequentar a escola⁹². Nesta visão indevida, sucesso ou fracasso escolar dependem do aluno e, na consideração do projeto de vida, o sucesso ou insucesso profissional, econômico ou social, igualmente é depositado nas mãos deste mesmo aluno que se interessou ou não, que se esforçou ou não, que se dedicou ou não. Mais uma vez a questão recai nas mãos do indivíduo, quando, na verdade, está ligada ao campo social, pois trata-se de um fenômeno social, produto do sistema do capital e do projeto político e societário que ataca direitos e reduz o investimento em políticas sociais, entre elas as de geração de trabalho e renda.

Os alunos, assim como parcela da sociedade, são levados a depositar sua esperança na crença de que a qualificação oferecida pela escola pode suscitar, estimular e modelar projetos de vida capazes de conduzir qualquer um ao sucesso, desde que seus méritos o favoreçam (esforço, determinação e criatividade, independente da realidade à sua volta – seu campo de possibilidades). Neste sentido, a ausência de uma leitura crítica e o não entendimento das raízes profundas das desigualdades, parecem manter os alunos pesquisados na crença falaciosa de que apenas a conclusão de uma etapa escolar poderá mudar completamente suas vidas.

Pesquisa feita pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE)⁹³ mostrou que apenas 14,87% dos jovens que se formaram entre 2019 e 2020 conseguiram empregos em suas respectivas áreas de formação. Já o levantamento divulgado em 2019 e que tomou como base os graduados no período de 2014 a 2018, o percentual era de 27,02%. Comparando os períodos, verifica-se uma queda de 44,96% de empregabilidade na área de formação. É verdade que a pesquisa retratou o recorte dentro do período da pandemia de Covid-19, no entanto as questões políticas, econômicas e sociais anteriores já contribuía para a preocupante queda de postos de trabalho, mesmo aumentando o número de pessoas formadas no ensino superior. Ter, portanto o “papel”, como se referiu uma das alunas pesquisadas, não

⁹² <https://politicalivre.com.br/2022/01/ao-justificar-fechamento-de-eja-prefeitura-mostra-desconhecer-realidade-nas-periferias-diz-marta/#gsc.tab=0>

⁹³ <http://edicaodobrasil.com.br/2021/07/23/apenas-1487-dos-jovens-recem-formados-conseguem-vagas-em-sua-area-de-formacao/>

tem sido suficiente para desatar o nó do futuro e enfrentar a maré contrária que se mostra com força crescente.

Este quadro é reforçado pelos números do desemprego no país, conforme dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, divulgado em janeiro de 2022⁹⁴. Segundo o Caged, foram fechados 256 mil postos de trabalho em dezembro de 2021, com a taxa do desemprego em alta, com 11,6%, atingindo 12,4 milhões de brasileiros, dos quais cerca de 1,9 milhão tem o ensino superior. Além disso, a escassez de postos de trabalho empurra os trabalhadores para uma outra realidade igualmente perversa, que é a informalidade.

Segundo os números informados pelo Caged, 1,9 milhão de pessoas a mais passaram a trabalhar sem carteira assinada no mercado privado em apenas um ano, sendo que 838 mil apenas no trimestre analisado, encerrado em novembro de 2021. Quando considerados os números totais, em nosso país, no final de 2021, 94,9 milhões de pessoas estavam ocupadas, sendo que destas, 38,6 milhões são trabalhadores informais, o que representa 40,6% do total. Uma expressiva multidão em trabalhos precarizados ou subempregos, sem garantias e com direitos subtraídos. Outra realidade verificada é a queda real da renda do trabalhador que caiu R\$ 313,00 (trezentos e treze reais) ao longo de 2021, de acordo com a Pnad Contínua, do IBGE, e que representa o menor rendimento registrado na série histórica iniciada em 2012. Quem entra no mercado de trabalho está ganhando menos e, mesmo o que ganha, está sendo corroído rapidamente pelo efeito inflacionário igualmente crescente neste primeiro semestre de 2022.

A promessa feita durante o governo Temer foi de que a reforma trabalhista geraria milhões de empregos, além da desburocratização na relação patrão-empregado. O que se confirmou, todavia, foi o aumento da informalidade e da precarização das condições de trabalho, verbas rescisórias reclamadas e não pagas pelos empregadores, aumento de contratos de trabalho precários, aumento de pessoas vivendo de bicos. Mais uma vez, da promessa de milhões de empregos, ficou a penalização ainda maior do trabalhador, com o fechando de oportunidades para os que buscam uma colocação no mercado de trabalho.

Apesar de a BNCC afirmar que a escola precisa assegurar uma formação que esteja em sintonia com os percursos e histórias dos alunos, permitindo-lhes “definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas

⁹⁴ <https://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-fechou-265-mil-postos-de-trabalho-em-dezembro-apontam-dados-do-caged/>

de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 465), percebemos ser esta uma tarefa pouco provável de ser alcançada. Crer que o aluno de classe popular pode simplesmente definir seu projeto de vida, estudo e trabalho, além de escolher ter vida saudável, sustentável e ética, e que a escola trará esta redenção vinda para o indivíduo sem a ação do Estado e a transformação da estrutura econômica vigente, parece ser pouco provável. Afinal, segundo o Instituto de Estudos Socioeconomicos o gasto com educação recuou em 10 anos consecutivos, chegando a níveis de 2012⁹⁵.

A extinção e o desmonte de órgãos e políticas públicas voltadas para a educação, EJA e outra áreas sociais e de garantia de igualdade e direitos humanos verificadas nos últimos seis anos, tem nos confrontado com uma realidade ainda mais delicada. Um exemplo disso, é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), no dia 02 de janeiro de 2019, no segundo dia do atual governo e como uma das primeiras ações do então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Deve-se destacar que esta Secretaria, apesar das críticas recebidas de diversos setores, vinha atuando para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas voltadas para a inclusão social. Sua extinção aponta para medidas neoliberais adotadas pelo Ministério da Educação, com vistas a transformar a educação em mercadoria e colocar o sistema educacional à serviço da lógica perversa do empresariado ávido por maiores lucros. E esta lógica aponta para o não ingresso, a não permanência ou a não conclusão com êxito dos estudos pela classe trabalhadora, ou ainda, para uma educação voltada para o capital, por meio de um sistema altamente meritocrático, seletivo, de caráter individualista e excludente.

A fome seguiu este quadro. De conformidade com o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19, 14 milhões de brasileiros passaram a conviver com a situação de fome. No final de 2020, esta era a condição de 19,1 milhões de brasileiros; agora, no final de 2021 e início de 2022, esse número subiu para 33,1 milhões de pessoas em situação de fome expressa pela insegurança alimentar grave (IA grave), além de outros 125 milhões em IA (insegurança alimentar). O esvaziamento intencional de políticas sociais agravou seriamente as condições das famílias com renda inferior a 1 salário-mínimo *per capita*. Situação que se torna ainda mais difícil de solucionar quando consideramos que 75% dos conselhos nacionais foram extintos ou esvaziados pelo

⁹⁵ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>

atual governo⁹⁶, provocando um desmonte da participação popular nas discussões sobre políticas públicas.

Diante disso, a escola não pode ser vista como salvadora, redentora ou caminho de soluções por si mesma. No entanto, ela ainda é uma das poucas manifestações do Estado no contexto da comunidade. Sobre ela ainda reflete a construção social de que escolarização leva à mudança social e econômica, além de permitir a inserção no mercado de trabalho ou potencializar carreiras, independente de outras mediações. A existência de um projeto de vida contribui para a permanência dos jovens pesquisados na escola, porque eles acreditam que ela pode ajudar na construção e realização dos seus projetos de vida – elaborados, definidos, informes ou a serem descobertos.

Deve-se considerar, contudo, que o sonho, o projeto vital ou de vida apega-se claramente a uma alternativa profissional levando o jovem, ainda que de forma subjacente, a entender que é a escola a responsável única e plenamente capaz de mudar suas vidas. Mas, a escola responde às forças que movem a sociedade, não correspondendo por si só a esta expectativa que, embora ajude a manter os jovens pesquisados na escola, mas, ao final, tal expectativa por se revelar frustrante.

Por fim, vale ressaltar, que o Complexo da Maré é um lugar repleto de vida, de oportunidades e de clamores pela presença do Estado, na implementação de políticas sociais de diversas naturezas e na garantia dos direitos dos cidadãos, inclusive da favela, com vistas a promoção da sociedade local e não o seu abate por meio da violência policial ou de organizações ligadas ao crime. Na Maré há milhares de jovens que querem, como eles mesmo dizem, “ser alguém na vida”. Ser o que desejam ser e não o que outros querem que sejam ou o que a classe dominante e dirigente reserva para a juventude favelada. Para tanto, é preciso criar as condições para o funcionamento e para o acesso e permanência dos jovens na escola, mas também agir profundamente na estrutura econômica e social vigentes, como forma de correção das desigualdades claramente expostas em nosso cotidiano.

Concluimos que a permanência na escola se baseia em parte na crença de ser ela uma porta que se abre para a possibilidade de modelar, construir e reunir elementos que serão necessários para a realização do projeto ou sonho que os jovens carregam. Crença esta que move, inclusive a jovem que disse não saber como a escola pode ajudá-la. As narrativas e os projetos de vida dos jovens pesquisados, à luz dos desafios atuais crescentes, desvelam que

⁹⁶ <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/25/pesquisa-mostra-que-75percent-dos-conselhos-e-comites-nacionais-foram-extintos-ou-esvaziados-no-governo>

muitas marés contrárias se levantam, mas a Maré continua seguindo firme, sempre contra a maré da desistência. E assim, ela resiste!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martori (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALMEIDA, Rafael Gonçalves de. A política dos parques proletários provisórios no Rio de Janeiro: espaço, disciplina e degeneração. *Revista Terra Brasilis*, Rio de Janeiro Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, 2020.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares – MG*. Universidade federal de Minas Gerais, 2013.

ALVES, Maria Zenaide; DRAYELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre o jovem no meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

AMADOR, Elmo da Silva. *Baía de Guanabara e ecossistemas periféricos*. Rio de Janeiro, RJ: Rede Virtual de Bibliotecas, 1997.

ARAÚJO, Nayara Carneiro de. *Juventude na contemporaneidade: leituras e desenhos de futuro*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2019. tese de Doutorado.

ARROYO, Miguel. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* Belo Horizonte, MG: 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, Faculdade de Educação da UFMG, 29/06/2007.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

BANCO MUNDIAL. *Futuro começa na escola: preparando jovens brasileiros para a transição de empregos melhores*. Página do Banco Mundial. 04/02/2021.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia do Setor de Educação* (WORLD BANK. Education Sector Strategy.). Washington, D.C., 1999.

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-291, jan./abr. 2020.

BARBOSA, Carlos Soares. Juventudes e produção de subjetividades no contexto de acumulação flexível do capital. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.9, p. 274-293, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70 LDA, 2004.

BARROS, Maia Claudia Meira S.; GUEDES, Josevania Teixeira; ANDRADE, Magnólia Pacheco. *A educação de jovens e adultos sob um olhar reflexivo: ângulos de visão e pedras pelo caminho*. 11º Enfoque – Encontro Internacional de Formação de Professores, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: TELES, Nair (Org). *Um olhar sobre o jovem no Brasil*. Brasília, DF: Editora MS, 2008.

BUENO, Samira. Violência contra a mulher, 2021. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>

BUSETTO, A. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A. B; SILVA, W.C.L. (Orgs.). *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. Campinas: Avercamp, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Plano Nacional de Juventude, Projeto de Lei 4.530/2004. Disponível: <http://www.camara.leg.br>

CARDOSO, Mirian Limoeiro. O mito do método. Rio de Janeiro: Universidade estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, PUC – Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro, 1971.

CARMO, Gerson Tavares do; Cíntia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. Arizona, USA: Arizona State University, Revista AAPE/EPAA, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, *Arquivos analíticos e políticas educativas*, v. 22, n. 63, 30 de junho de 2014.

CARVALHO, Roseli V. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Anais da 32ª Anped, 2009.

CHASTAN, Lita. *Por que América?* São Paulo: Editora do Escritor, 1973.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Orgs). *Atlas da violência 2020*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Aplicada, IPEA, 2020.

CRUZ, A.P.V. e CRUZ, M.F.V. *Os motivos que levam os estudantes da EJA a permanecerem na escola*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.

DAMON, William. *O que o Jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; ALMEIDA, Ana Maria. A heteroidentificação racial por cotas em universidades públicas: uma proposta de pesquisa. Campina Grande, PB: Editora Realize, anais do VI Congresso Nacional de Educação, VI CONEDU, Avaliação, processos e políticas, 2019.

DANZA, Hanna Cebel. *Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação e valores*. Universidade de São Paulo. 2019, tese de Doutorado.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, SP, v. 26, n.92, 1115-1139, Especial – out.2005.

DULCI, Luiza; MACEDO, Severine. Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Orgs.). *Juventude no Brasil*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 117-140.

ESPINHARA, Gustavo Henrique Ferreira; CAVALCANTI, Maria José Gomes. Retorno e permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA): motivos e desafios. Garanhuns, PE: *Revista Educação e (Trans) Formação*, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, v. 6, dezembro de 2021.

FARIAS, Adeline Araújo Carneiro. *Os significados da tensão rural-urbano entre jovens rurais: identificações e projetos de vida*. Vale do Rio dos Sinos, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016, tese de Doutorado.

FARIAS, Degiane da Silva. *Juventude, escolarização e projeto de vida: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia paraense*. Universidade Federal do Pará. 2018, tese de Doutorado.

FARIAS, Magno Nunes. *Jovens rurais de São Carlos – SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola*. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2021, tese de Doutorado.

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, Programa de pós-graduação em Educação/UFF, GT: Educação de Jovens e Adultos/ n.18, 2005.

FERNANDES, Florestan. Classes sociais na América Latina. In: FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Centro de Estudos e Sociedade, Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 21-47, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleiniceia Oliveira. Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “Professoras missionárias” entre a formação e a missão. *Revista Educação e Fronteiras on-line*, Dourados, MS, v. 8, n.24, p. 67-83, set./dez. 2018.

FREIRE, Denise. *Os jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 19. impr. Porto Alegre, RS: L&PM, 2021.

GANDRA, Alana. *CVM e BM preparam jovens carentes para mercado de trabalho – projeto programe seu futuro*. Agência Brasil – Economia, 15/04/2019. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-04/cvm-e-banco-mundial-preparam-jovens-carentes-para-mercado-de-trabalho>

GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. *A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. Universidade de São Paulo. 2016, tese de Doutorado.

GRAEBER, David. *Graeber (1961-2020): a sociedade dos empregos de merda*. Duas entrevistas do antropólogo libertário norte-americano, recentemente falecido, sobre seu livro. Insurgencia.org, 05 de setembro de 2020. <https://www.insurgencia.org/blog/graeber-1961-2020-a-sociedade-dos-empregos-de-merda> Acesso em: 20/07/2022.

GRUBER, Arthur. *Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença*. São Paulo, SP: Jornal da Unesp, 14/04/2020.

GUIRAU, Kérine Michelle; SILVA, Carolina Rocha. *Povos indígenas no espaço urbano e políticas públicas*. Araraquara, SP: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp, 2013.

HAERTEL, Daniela. *Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida*. Universidade de São Paulo. 2018, tese de Doutorado.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, Livro de conteúdo, v. II, versão 2009.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 12 dez. 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC*, v. 11, n.19, p. 40-57, jan/jun 2017.

KLEIN, Ana Maria. *Projetos de vida e escola: a percepção dos estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida*. Universidade de São Paulo. 2011, tese de Doutorado.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista, Juventudes, projetos de vida e Ensino Médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n.117, p. 1067-1084, out. – dez. 2011.

LEMOS, Amanda Guerra de. *Despeja na EJA: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2017.

LEVI, Giovani; SCHIMITT, Jean-Claude. *História dos jovens 1: da Antiguidade à era Moderna*. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras, 1995. LIMA, Rodolfo de Souza. O que o Banco Mundial quer para a juventude brasileira. Observatório do Trabalho István Mészáros, 30 de agosto de 2018. <http://otim.fct.unesp.br/o-que-o-banco-mundial-quer-para-a-juventude-brasileira/>

LINO, Lucília Augusta. *As consequências e contradições da adoção do ensino remoto na EJA no pós-pandemia*. Fórum de Educação de Jovens e Adultos, vídeo, 2020. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.

LOZZI, Mariana; BASTOS, Samuel; OLIVEIRA, Frederico; FERNANDES, Davi Mancebo. *Sistema Nacional de Juventude: uma geração conectada e interativa*. Brasília, DF: Sinajuve, 2019.

MALUF, Renato S. (Cord.). II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

MALVANO, Laura. *O mito da juventude transmitido pela imagem: o fascismo italiano*. In: LEVI, Giovani; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens 2: a época Contemporânea*. São Paulo, SP: Editora companhia das Letras, 1995.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

- MELO, Luciano Plez de; SALLES, Leila Maria Ferreira. Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v.40, n.110, p.86-96, jan.-mar., 2020.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.
- MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. *La juventude es más que una palabra! Error! Marcador no definido*. 1996
- MARIJSSE, Simon. *Um mergulho na história: o nascimento e formação do complexo da Maré*. Rio de Janeiro, RJ: Rio on Watch, 19/01/2017. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=23997/>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.
- MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (orgs). *Juventude no Brasil*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2019.
- MICHAUD, Eric. Soldados de uma ideia: os jovens sob o Terceiro Reich. In: LEVI, Giovani; SCHIMITT, Jean-Claude (Orgs.). *História dos jovens 2ª época Contemporânea*. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras, 1995
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e serviço social. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.19, 2007.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, nov., p. 287-308, 2006.
- NÓVOA, António. *E agora, escola?* Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n.3, p. 1.132-1.158, set./dez. 2019.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1973.
- PAIVA, Vitor. *Periferia é potência: mais de 60% dos domicílios do Complexo da Maré são próprios*. 2019. <https://www.hypeness.com.br/2019/12/periferia-e-potencia-mais-de-60-dos-domicilios-do-complexo-da-mare-sao-proprios/> acesso em 12/04/2021.
- PESSOA, Manuella Castelo Branco. *Política de formação profissional e contextos sociais: trajetórias e projetos de vida de jovens*, Universidade Federal da Paraíba, tese de Doutorado, 2017.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. *Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Universidade de São Paulo, tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Luiz Antônio. CEASM. (2003). *Centro de Estudo e Ações Solidárias da Maré – Quem somos? Quantos somos? O que fazemos? A Maré em dados: Censo 2000*. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Paula C.S. *Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, 2011.

RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME No. 39, 02 abr. 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1986.

RODRIGUES, Filipe; FURNO, Juliane da Costa. Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Orgs.). *Juventude no Brasil*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 13-26.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. *Metodologia da pesquisa*. 5. ed. São Paulo: MacGraw Hill, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Amazon. 2020.

SANTOS, Shyrlei Rosendo. *O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que é e como projetam o futuro da última etapa do Ensino Médio na favela da Maré?* Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores e Associados, 2013.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

SCRUGGS, Gregory R.; ACOCA-PIDOLLE, Arthur. *Associações de moradores do Rio de Janeiro: tendências imobiliárias recentes das favelas*. Lincoln Institute of Land Policy, 2015.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Martoni. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SILVA, Cláudia Rose Ribeiro. *Maré: a invenção de um bairro*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2006.

SILVA, Eliana Sousa; GONÇALVEZ, Dalcio Marinho (Coord.). *Censo populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2020.

SILVEIRA, Olívia Maria. *O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus benefícios*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera. *Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.

TOMMASI, Livia Di; VELAZCO, Dafne. O governo dos jovens e as favelas cariocas. *Dilemas*, Rio de Janeiro, v. 9, nº 3, set./dez. 2016, p.531-556.

VALLADARES, Lícia. A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.15, n.44, outubro, 2000.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet; SANTOS, Rita de Cássia dos. História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1549-1998). In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). *Lutas e conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos*. Rio Grande, RS: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2013.

VELHO, G. Projeto e metamorfose: *antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação – teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

WELLER, Vivian. *Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude*. XIII congresso Brasileiro de Sociologia, Recife: UFPE, 29 de maio a 1 de junho de 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, p. 135-154, 2014.

VIEIRA, Antônio Carlos. *Histórias da Maré*. Rio de Janeiro, RJ: CEASM, 1999.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; NEVES, Ângela Balzano. *Refletindo sobre formação docente e a educação de jovens e adultos*. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). Rio Grande, RS: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2013.

ZAPPA, Regina. *Amaro da Maré*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

ANEXO A - Questionário

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGALDADES SOCIAIS
ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa
MESTRANDO: Roberto da Silva Santos – ME2010738

QUESTIONÁRIO:

1. Você é morador do complexo da Maré? () Sim () Não
2. Qual a sua idade? _____
3. Você é: () Casado (a); () Solteiro (a); () Outro.
4. Você mora com: () Com seus pais; () Cônjuge/companheiro(a); () Sozinho(a)
5. Existe alguma dificuldade para você chegar à escola? () Sim () Não
6. Gênero: você se considera... () Masculino () Feminino
() Outro: _____ () Prefiro não dizer
- Você sente/sentiu alguma dificuldade na escola em razão de seu gênero?
() Sim () Não () Às vezes
7. Cor: você se considera... () Preto (a) () Branco (a) () Indígena () Amarelo (a)
- Você sente/sentiu alguma dificuldade na escola em razão de sua cor?
() Sim () Não Às vezes ()
8. Religião: você tem alguma? () Sim () Não () Às vezes visito algum culto religioso
- Você sente/sentiu alguma dificuldade na escola em razão de sua religião?
() Sim () Não () Às vezes
9. O que você sonha para o seu futuro? _____
_____.
10. Você acha que a escola pode ajudar você a realizar o seu sonho/projeto de vida?
() Sim () Não () Não tenho certeza
11. Como a escola pode ajudar/ou/está ajudando? _____
_____.
12. Ela tem ajudado hoje? () Sim () Não () Não tenho certeza
13. Qual (ais) matérias ajudam mais para a realização de seu sonho/projeto de vida?

_____.
14. O que faz você ficar na escola e continuar estudando? () Gosto de estudar; () Gosto dos professores; () Venho à escola para ver os meus amigos; () Quero o diploma para ter um emprego melhor; () Ajuda a passar o tempo; () Quero saber um pouco mais;
() É uma forma de compensar o tempo que perdi; () Outro motivo:

15. Você acha que a escola contribui para o futuro das pessoas? () Sim; () Não;
() Depende do aluno; () Depende da escola.
16. Você acha que ela contribui para o seu futuro? () Sim () Não () Não tenho certeza

17. Você pretende continuar os estudos? () Sim. Quero fazer o Ensino Médio;
() Sim. Quero fazer o Ensino Médio e Faculdade. Qual curso? _____
() Não. Eu não quero continuar estudando. Por quê? _____
-

18. Você trabalha? () Sim () Não

19. Você consegue conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola? () Sim () É difícil () É muito difícil.

20. Você consegue conciliar o tempo para a família e o tempo para a escola? () Sim () Nem sempre () É muito difícil

ANEXO B - Marcos legais e operacionais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

1947	- Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos
1964	- Plano Nacional de Alfabetização
1967	- Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
1985	- Extinção do MOBRAL e criação da Fundação EDUCAR
1988	- Constituição Federal
1990	- Conferência Internacional de Educação para Todos - Extinção da Fundação EDUCAR
1996	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) - Programa Alfabetização Solidária - Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN) - Fóruns de EJA - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei 9424/96) – FUNDEF (vetos presidenciais EJA) - PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional) – Executado pelo Ministério do Trabalho com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (vigorou até 2003)
1997	- V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) - <i>Declaração de Hamburgo</i>
1998	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

2000	- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE/CEB Res. 01/2000 Parecer 11/2000 (CNE/CEB) – Jamil Cury
2001	- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) - Programa Recomeço (Res. FNDE 10 de 20/03/2001) <i>*Consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros para governos estaduais e municipais para ampliar oferta de vagas na educação fundamental.</i>
2003	- Programa Brasil Alfabetizado
2004	-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) <i>*Departamento de EJA (antes Coordenação na Secretaria de Ensino Fundamental)</i> <i>*Estímulo a criação de coordenações de EJA nos estados e municípios</i> - Decreto 5.154 de 23/07/2004 <i>*Aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional</i>
2005	- Programa Fazendo Escola (Res. FNDE 25 de 16/06/2005) <i>*Consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos governos estaduais e municipais para ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental – EJA</i> - Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. <i>*Aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional</i> - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005)

	<p><i>*Não está no âmbito administrativo da SECAD.</i></p> <p>- Programa Saberes da Terra (<i>atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) com a denominação “PROJOVEM CAMPO Saberes da Terra”</i>).</p> <p>- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através da Portaria nº 44, em 2005 e da Portaria nº 93, de 07 de julho 2006, retoma a nomenclatura do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja e o regulamenta.</p>
2006	<p>- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)- (Emenda Constitucional 53 de 19/12/2006)</p> <p>- Decreto 5840 de 13/07/2006 cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (PROEJA)</p>
2007	<p>- Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no DOU nº 241, de 17 de dezembro de 2007).</p>
2008	<p>- Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)</p> <p>- Semana de EJA: Compromisso de Todos pela Educação de Jovens e Adultos (Promovida pela SECAD, realizada em Natal, entre os dias 08 e 13 de dezembro de 2008, trabalhou-se, com detalhes, sobre as Agendas Territoriais).</p>
2009	<p>- VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)</p>

2010	<ul style="list-style-type: none"> - Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Programa Nacional do Livro de Didático para EJA (PNLD/EJA) - Resolução CNE nº 2 (19 de maio de 2010) Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. - <i>Resolução nº 3 (15 de junho de 2010)</i> <p>Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.</p>
2011	<ul style="list-style-type: none"> - Início das discussões do PNE 2011-2021 (Congresso Nacional Brasileiro)
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Conferência Nacional de Educação - Aprovação do PNE 2014-2024
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma do Ensino Médio – Governo Michel Temer
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Ratificação da Reforma do Ensino Médio – Governo Michel Temer - Homologação da BNCC – 20 de dezembro – Governo Michel Temer